

Universidade Federal de Uberlândia

**URBANIZAÇÃO DO
PROCESSO
ESCOLAR RURAL**

Sérgio Celani Leite

Uberlândia
1996

Sérgio Celani Leite

Urbanização do processo escolar rural

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia - 1996

Sérgio Celani Leite

MON
37.018.533
L533u
TES/MEM

Urbanização do processo escolar rural

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação do Professor Doutor Wenceslau Gonçalves Neto.

37.018.533 L533u /TES/FU
DIRBI/UFU MON - 00509/96



1000164383

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia - 1996

Banca Examinadora

Antonio J. Calvo

Diego Ramos Cerecero Vique

José Carlos S. Araya

Para

Meus pais. Benedicto e Francisca
Minha esposa, Margarida
Meus filhos, Daniel e Ludmila

...não devais nada a ninguém, a não ser
o amor mútuo, pois quem ama o outro
cumpriu a Lei (ROMANOS, 13,8)

Agradecimentos

A Deus, pela existência

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo

Aos colegas de trabalho, pelo companherismo e desejo
do crescimento humano-profissional

Aos professores do Mestrado em Educação da UFU, pela
dedicação dispensada

Aos alunos(as) da FAFIPA que colaboraram na pesquisa
quantitativa sobre a Escola Rural.

Agradecimentos Especiais

A profesora Neuza Helena Queiroz Borges, ex-diretora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas, por acreditar neste projeto de pesquisa educacional;

Ao professor Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, orientador do Mestrado em Educação da UFU, que generosamente acolheu nosso trabalho;

Aos professores Doutores José Carlos de Sousa Araújo e Oswaldo Freitas de Jesus, pelas observações, críticas e sugestões apresentadas no exame de qualificação;

Aos colegas-professores Altamir Fernandes de Souza, (Sociologia e Política), Marcos Antônio Cai-xeta Rassi (História do Brasil), Myriam Xavier Furtado (Filosofia e Cultura Mineira) e Sylvania Portilho Floriani (Sociologia da Educação) da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas, pela gentileza em efetuarem a revisão técnica da presente dissertação;

A profesora Margarida Rocha Leite (Português) revisora gramatical deste trabalho;

Ao Daniel e à Ludmila (Informática), orientadores/colaboradores de digitação e formatação gráfica da redação.

S U M Á R I O

Resumo	12
Introdução.....	14
Capítulo I - Da urbanização do processo escolar rural (Matrizes metodológicas).....	19
1 - Origem do problema.....	19
2 - Proposições a partir do problema levantado.....	23
3 - Delimitação do problema.....	30
4 - Questões metodológicas	39
Capítulo II - Estado, Capitalismo e Educação (Pressupos- tos básicos).....	41
1 - O Estado liberal moderno.....	43
2 - O Capitalismo Internacional.....	47
3 - Estado e Capital:sua aproximação à Educação.....	49
4 - Educação: finalidades e funções.....	53
Capítulo III - A trajetória sócio-histórica da Escola Rural.....	60
1 - Da República Velha ao Ruralismo Pedagógico (1889/1930).....	60
2 - A Escolarização rural no Estado Novo (1937/1945).....	63
3 - A Educação Rural e a Redemocratização (1945/1964).....	65
3.1 - A Extensão Rural.....	67
3.2 - A Campanha Nacional de Educação Rural.....	72
3.3 - A Educação Rural e a Lei 4.024.....	75
3.4 - A Educação de Base e a Questão Rural.....	79

	4 - A Educação Rural no contexto militar (1964/1985).....	82
	4.1 - A Educação popular de Paulo Freire.....	84
	4.2 - A Educação Rural e a Lei 5.692.....	86
	4.3 - O PSECD e a Educação Rural.....	94
	4.4 - Para onde caminha a Escola Rural?.....	100
Capítulo IV	- O projeto liberal capitalista e sua ligação com a vida no meio rural.....	103
	1 - Conjuntura Económica e Desenvolvimento.....	103
	1.1 - Urbanização e desenvolvimento.....	105
	1.2 - As relações de produção e trabalho no campo.....	118
	1.3 - A Escola Rural e o processo económico contemporâneo.....	131
Capítulo V	- A Escola Rural como valor social.....	141
	1 - As relações sócio-culturais no campo.....	141
Capítulo VI	- Educação e Escola no Campo (apresentação e apreciação dos dados empíricos levantados)..	158
	1 - A Escola Rural na visão de seus alunos.....	163
	1.1 - Caracterização dos entrevistados.....	164
	1.2 - Da vida e do trabalho no campo.....	168
	1.3 - A Escola ruralsegundo seu alunado.....	171
	2 - A sociedade campestre e a Educação Rural.....	180
	2.1 - As características dos entrevistados.....	181
	2.2 - O trabalho e a vida no campo.....	182
	2.3 - A Escola Rural e as famílias camponesas.....	185
	3 - A Escola Rural - Corpo docente e realidade.....	192
	3.1 - O perfil do professorado rural.....	193
	3.2 - A Escola Rural - diagnóstico dos docentes.....	195

Capítulo VII - Para uma política educacional rural.....	209
1 - Demarcações ideológicas.....	209
2 - Descentralização do sistema educacional.....	213
3 - Planejamento, Currículo, Metodologia e Aprendizagem.....	219
Conclusão	226
Referência Bibliográfica	236
Anexos.....	249

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Fluxograma Instância Política/Instância Econômica e Educação	52
Figura 2 - Estado de Minas Gerais (microrregião homogênea 172) e suas limítrofes	159
Tabela 1 - Índice populacional dos municípios pesquisados ..	160
Tabela 2 - Situação fundiária dos municípios pesquisados ...	162
Tabela 1.1 A - Limites de idades	164
Tabela 1.1 B - Grau de Escolaridade	164
Tabela 1.1 C - Situação fundiária	165
Tabela 1.1 D - Relação de municípios, escolas, alunos matriculados e professores atuantes, 1995.....	167
Tabela 1.2 A - Situação empregatícia do alunado rural	168
Tabela 1.2 B - Atividades produtivas realizadas pelo alunado rural	169
Tabela 1.2 C - Aprendizagem profissional rural	170
Tabela 1.3 A - Níveis de preferência pela escolarização	171
Tabela 1.3 B - Níveis de preferência por conteúdo	172
Tabela 1.3 C - Instrumentalização profissional rural e escolaridade - Positivo	173
Tabela 1.3 D - Instrumentalização profissional rural e escolaridade - Negativo	173
Tabela 1.3 E - Instrumentalização profissional rural e escolaridade - Parcial	174
Tabela 1.3 F - Utilidade da escola rural	175
Tabela 1.3 G - Níveis de aspiração curricular do alunado rural	176
Tabela 1.3 H - Motivos de evasão/repetência na escola rural.....	177
Tabela 1.3 I - Níveis de valorização da escola rural	179

Tabela 2.1 A - Relação de municípios/famílias rurais	181
Tabela 2.1 B - Quadro etário das famílias pesquisadas.....	181
Tabela 2.1 C - Situação fundiária familiar	182
Tabela 2.2 A - Aprendizagem profissional rural	183
Tabela 2.2 B - Níveis de participação comunitária	185
Tabela 2.3 A - Níveis positivos de valorização da escola rural pelas famílias	186
Tabela 2.3 B - Níveis negativos de valorização da escola rural pelas famílias	186
Tabela 2.3 C - Níveis parciais de valorização da escola rural pelas famílias	187
Tabela 2.3 D - Preocupações curriculares da escola rural por parte das famílias	188
Tabela 2.3 E - Níveis de importância da Escola rural	189
Tabela 2.3 F - Níveis de participação em reuniões escolares.....	190
Tabela 2.3.G - Motivos de ausência às reuniões escolares....	190
Tabela 2.3 H - Sobre as reuniões de planejamento escolar ...	191
Tabela 2.3 I - Sobre o calendário escolar	192
Tabela 3 A - Listagem de professores entrevistados por município	193
Tabela 3.1 A - Faixa etária do professorado	194
Tabela 3.1 B - Escolaridade do professorado	194
Tabela 3.2 A - Quadro diagnóstico da escola rural segundo seus docentes	195
Tabela 3.2 B - Preocupações das famílias em relação à escolaridade dos seus membros, segundo o corpo docente rural	198
Tabela 3.2 C - Proposições curriculares segundo corpo docente rural	200
Tabela 3.2 D - Presença de salas multisseriadas por município	205
Tabela 3.2 E - Motivos de frequência escolar	206
Tabela 3.2 F - Intenções de urbanização da escola rural	207

R e s u m o

Urbanização do processo escolar rural

Historicamente percebemos que a educação rural no Brasil sempre ficou à margem do processo escolar, embora a produção agro-pecuária e o homem do campo em si, fossem focos de interesses econômicos e políticos. Econômicos quanto à exploração máxima da terra e do trabalho do rurícola; políticos, como elemento a ser direcionado no plano ideológico-cultural, de modo a permitir a permanência das classes dominantes no poder.

Sobrevivendo a partir de uma estrutura capenga, a escola rural delineou sua trajetória através do desinteresse governamental em estipular uma política educacional própria, levando-a a uma "imitação" do processo urbano, sem perceber que, ao proceder dessa maneira concorria para uma descaracterização do próprio processo e, conjuntamente, da sociedade campestre.

Sob a influência das diretrizes urbanizantes e desenvolvimentistas do pós II Guerra Mundial, acentuou-se o desprezo pela escolarização formal no campo e por consequência, a priorização dos mecanismos informais de educação.

Com a implantação da Extensão Rural (mecanismo criado por convênio entre os governos Brasil/USA) pretendeu-se a modernização e imediato aumento de produção/produtividade no meio rural.

Vinculados às matrizes capitalista-liberais, esses mecanismos urbanizantes reforçaram os laços de dependência econômica, social e política dos micro e pequenos proprietários rurais, não permitindo em última instância, um equilíbrio

socio-cultural satisfatório no meio rural. Pelo contrário, possibilitou a pauperização do homem do campo e sua expulsão geográfica; deu margem à entrada de grupos empresariais no campo, acentuando os níveis de exploração sobre a sociedade campesina; inseriu no meio rural valores alheios à práxis daquela sociedade e sobretudo, minimizou os princípios fundamentais da educação rural (transmissão sócio-cultural dos componentes comportamentais daquele grupo humano).

Deste modo, a urbanização do meio rural, numa análise sócio-histórica abrangente, permitiu a proliferação de rupturas desconcertantes e, ao mesmo tempo alienantes, na vida, nas relações de trabalho e de produção, na organização sócio-política e cultural/educativa dos povos campesinos. O que se percebe, nesse caso, é uma quase usurpação total dos direitos do camponês, como cidadão e sujeito do mundo em que vive.

No entanto, a escola rural como valor social permanece dialeticamente, entre o "tradicional" e o novo, entre a "praxis" e a massificação urbano-industrial, entre as situações naturais do campo e as exigências do meio urbano, na tentativa de encontrar, ou melhor dizendo, de re-encontrar sua identidade própria.

Nesse sentido, desponta-se a necessidade de uma política educacional voltada especialmente para a sociedade campestre, fundamentada nos princípios da solidariedade humana, da cidadania e do direitos de todos em vivenciarem a democracia, a justiça social e sobretudo o acesso aos meios cognitivo-intelectuais do saber humano.

I N T R O D U Ç Ã O

O processo educacional pressupõe racionalidade, aprendizagem e homens. Paralela e respectivamente esses elementos significam: elaboração de algo, trabalho e conflitos.

A racionalidade, ao elaborar um tipo de conhecimento, obviamente não retém essa construção mental só para si. Projeta-a de forma a concretizar e transmitir idéias. Aí, desponta a aprendizagem, que exige trabalho. Trabalho de assimilação e de novas elaborações mentais, de experimentação de conceitos e atos conhecidos. Essa tarefa é humana e, onde o homem se encontra, manifesta-se o conflito, no sentido profundo de luta, combate, busca.

Em verdade, educação é exatamente isto: razão (elaboração mental), aprendizagem (trabalho de construção e reconstrução dos conhecimentos elaborados) e conflito (exercício prático do saber), ou seja, transformação da realidade.

Portanto, a educação é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o "espaço" humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas - a educação rural.

O enfoque especial que se dá à educação rural converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade campestre a partir de uma estrutura sócio-cultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos.

A práxis rural delineou tipos comportamentais característicos que, em nível educacional de transmissão e de aprimoramento de experiências, reclamam por um tipo de atendimento quase que exclusivo. Tal prerrogativa não difere das exigências educacionais de outros grupos, variando, somente, o substrato psico-social.

Pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo. É questionar sua ligação direta com a qualificação profissional e, até que ponto essa qualificação atende às exigências atuais da exploração rural, qual seu grau de comprometimento e interferência na formação sócio-política dos rurícolas e como tem acompanhado as transformações ocorridas no campo.

A educação rural no Brasil, de certa forma, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional instalado no Brasil pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão:

... gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (anônimo).

No entanto, não a escolaridade, mas a produção rural e, conseqüentemente, a mão-de-obra existente no campo, foram focos de interesses do capitalismo contemporâneo, ocasionando, assim, a implantação de modelos urbano-liberais entre a população rurícola.

As transformações sócio-políticas, com base no capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial, ocasionaram rupturas na sociedade, entre elas, alterações no processo educacional rural, urbanizando-o, em função dessa nova ordenação econômica.

Partimos do pressuposto de que as vertentes ideológicas "urbanizantes e desenvolvimentistas" foram as grandes responsáveis pelas transformações ocorridas no sistema escolar do campo, principalmente, a perda de sua identidade sócio-cultural e conseqüentemente o seu enfraquecimento como elemento agregador da práxis campestre. Ou seja, a escola rural, de certo modo, perdeu seu "espaço" como referencial de valor para a sociedade do campo.

A urbanização e o desenvolvimentismo, a nosso ver, descaracterizaram o sistema escolar rural (enquanto processo de ensino/aprendizagem e de manutenção de valores ético-morais) e, simultaneamente, promoveram formas de pauperização no campo, além de conservar a prática de negação dos direitos de cidadania aos seus habitantes.

Ao longo deste trabalho, demonstraremos os efeitos contraditórios da urbanização que disseminaram pela educação rural e, de certo modo, pela sociedade rurícola, bem como os mecanismos utilizados para tal. Não que sejamos contra a urbanização. Nosso questionamento se faz sobre as dicotomias mencionadas, bem como, sobre as anomalias surgidas mediante a implantação dessa urbanização. Pretendemos demonstrar, tanto o distanciamento existente entre a práxis do campo e as exigências produtivo-industriais, quanto o modelo educativo rural com suas prerrogativas naturais versus as intenções economicistas do modelo liberal.

A leitura/interpretação sobre a educação rural, contida neste trabalho, foi realizada com certa criticidade, opondo-se à interpretação idealista tradicional, demonstrada por Moacir Gadotti, em que,

O homem do campo é um homem feliz, em contato com a natureza. Está lá porque ama a terra. Sua colheita é sempre abundante. Os textos não abordam a exploração exercida pelo proprietário rural e as diferenças de estrutura social existentes na agricultura (GADOTTI, 1994: 79).

Para tanto, tivemos como meta o aprofundamento sobre questões ideológico-pedagógicas ligadas à escolaridade campesina, e também a apresentação de propostas para uma política educacional específica, tendo por retaguarda os estudos técnico-teóricos efetuados e a pesquisa de campo realizada entre a população e corpo docente da escola rural.

Subjacente à pesquisa e à elaboração deste texto, está nossa intenção pessoal de, sempre que possível, questionar, esclarecer e aprofundar os modelos científico-pedagógicos conhecidos e, continuamente, possibilitar através da crítica, a superação dos seus antagonismos.

Este estudo está dividido em oito capítulos, além de uma conclusão, referência bibliográfica e apresentação de anexos.

No primeiro capítulo, o texto traz as matrizes metodológicas que orientaram a pesquisa e a elaboração desta monografia.

Em seguida, no capítulo segundo, tratamos das bases do Estado liberal, do Capitalismo contemporâneo e da Educação, pois entendemos que, sem o aprofundamento sobre os fundamentos político-econômicos que regem a sociedade, torna-se impossível qualquer análise sobre a Educação, uma vez que a mesma se insere também nesse mesmo contexto.

No terceiro capítulo, passamos pela trajetória da Escola Rural, com ênfase nas décadas 50/80, período esse em que o governo federal proporcionou à escolaridade brasileira duas leis de ensino: a lei 4.024 (dez/61) e a lei 5.692 (ago/71). Aqui narramos algumas incongruências do processo escolar rural e seu gradativo esfacelamento em favor do processo capitalista/urbanizante.

Tendo como pano de fundo o capital e as relações de trabalho exploratórias, no quarto capítulo focalizamos o projeto liberal capitalista e sua ligação com a vida no meio rural, e também a escola e seu papel dentro das orientações economicistas do período estudado. Tratamos ainda da questão do trabalho e das situações educativas que a produção proporciona ao homem do campo e à sociedade campestre.

Já no capítulo cinco, abordamos a escola rural como valor social, demonstrando-a como indicadora de uma práxis própria, extremamente vinculada ao cotidiano das populações camponesas. Aqui reforçamos a questão do trabalho como valor e práxis edu-

cativa e como meio de resistência sócio-cultural ao processo de urbanização descaracterizador dos valores rurais.

Só então apresentamos, no sexto capítulo, os resultados obtidos no levantamento de dados realizado em 10 municípios da microrregião da Mata da Corda, Região geográfica do Alto Paranaíba, Estado de Minas Gerais.

Com base nos estudos teóricos efetuados, aliado à pesquisa quantitativa junto às comunidades rurais, apresentamos, no sétimo capítulo alguns, subsídios para discussão de uma política educacional voltada para as escolas rurais, enfatizando questões como cidadania, direitos do cidadão, resgate cultural dos valores camponeses, profissionalização no campo e revalorização do camponês brasileiro.

Finalmente, concluimos o trabalho, chamando a atenção sobre a necessidade de uma política educacional para a escola rural, como forma de conter a presença de situações dicotômicas (sociais, políticas e culturais) no campo. No caso, tendo a educação como valor social, acreditamos que através dela, possam ocorrer novas manifestações sócio-históricas, altamente transformadoras e significadamente positivas para a escola e conseqüentemente, para a sociedade rural.

A referência bibliográfica e os anexos fecham o estudo realizado.

C A P Í T U L O I

Da urbanização do processo escolar rural (Matrizes metodológicas)

1 - Origem do problema

Tendo trabalhado em projetos especiais para pequenos e micro-proprietários rurais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, na organização de grupos e associações de produtores, tomamos contato com formas diversificadas de relações sócio-culturais e econômicas que, direta ou indiretamente, desencadeavam situações educativas.

Ora profundamente conservadoras, ora renovadoras e transformadoras da realidade em que se manifestavam, afloravam nessas relações elementos de choque ou desagregadores da práxis campesina, os quais desembocavam no interior da escola local.

Os projetos destinados aos proprietários rurais visavam o desenvolvimento sócio-produtivo no campo, mediante a aplicação de recursos financeiros em lavouras de pequeno porte, pecuária, artesanato e infra-estrutura básica para os agrupamentos rurais. O gerenciamento estava a cargo da Superintendência de Ação Social da SETAS (Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social) em Minas Gerais.

Ao mesmo tempo, com a experiência docente em Filosofia e História da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de Patos de Minas, constatamos matrizes filosóficas e ideológicas distintas nessas "situações educativas", bem como nas neo-relações ali manifestadas.

A priori, essas matrizes indicavam perspectivas mais ou menos definidas quanto à trajetória das comunidades envolvidas no projeto, bem como o rumo das novas relações de trabalho surgidas.

A distância, não se percebem rupturas no complexo sócio-cultural dos rurícolas a partir de projetos dessa natureza. O projeto do qual participávamos também não tinha esse objetivo. Porém, à medida que aprofundávamos no conhecimento e entrosamento com o homem do campo, seu "modus vivendi" e sua estrutura de saber, detectamos três fatores primordiais que, a nosso ver, há tempos têm propiciado uma alteração substancial no comportamento coletivo rural:

- a) transformações nas relações de trabalho, políticas e econômicas no campo, a partir da implantação de projetos de desenvolvimento econômico-produtivo, iniciados nas décadas de 60/70;
- b) absorção de valores urbanos pelos rurícolas, em função da TV e outros sistemas de comunicação que aportaram no campo, além dos projetos de Extensão Rural patrocinados pelos governos federal e estadual;
- c) urbanização do processo educacional rural, formal e informal, através de uma não-diferenciação do sistema escolar urbano/rural. Tal urbanização deu-se principalmente, pela penetração da Extensão Rural e outros mecanismos educativo-sociais que chegaram à sociedade rural via Igrejas, Empresas, Entidades Assistenciais, etc.

Aparentemente distanciados, esses fatores tiveram como eixo comum a proposição liberal-capitalista que, ao longo do tempo, se traduz na expressão de subordinação sócio-política e econômica da sociedade como um todo, frente aos objetivos meca-

nicistas do capital internacional. No caso específico dos agrupamentos rurais, tal subordinação vem promovendo uma dissociação entre cultura e práxis campesina, afetando diretamente suas populações.

Outrossim, esse mesmo fenômeno, tem desvinculado a realidade pedagógica do interior do país de suas necessidades básicas, incluindo-se neste quadro a questão pedagógica em si, o fenômeno do analfabetismo, da evasão/repetência escolar e, sobretudo, da relação homem-trabalho-saber rural.

A fragilidade do sistema escolar rural não propiciou recursos e/ou proposições, de modo a conter essa urbanização do campo, pelo contrário, acatou prontamente as novas práticas, sem perceber que realizava um transplante cultural cujo resultado estabeleceria relações de dependência entre cidade/campo, face à ordenação ideológica da divisão internacional do trabalho.

A Escola Rural, enquanto referência sócio-cultural e ponto de partida para determinada práxis, pouco a pouco, perdeu seu aspecto formal-tradicional, em detrimento de um sistema extra-classe, principalmente, o da Extensão Rural e, mesmo sobrevivendo a essas modificações, transportou seu currículo para uma interpretação em que o campo e a vida campesina não têm a mesma significação de outrora.

Não se trata, nesse enfoque, da conservação de valores passados ou de romantismo bucólico, mas, essencialmente, da práxis campesina e dos constitutivos básicos cognitivo-culturais que dão suporte ao comportamento individual e coletivo dos rurícolas.

A problemática - Urbanização da Escola Rural - não está no processo em si, mas nos desdobramentos que se seguem, na complexidade das novas relações surgidas e no papel assumido pelos professores, pais e alunos, frente a visão ambígua e paradoxal dos choques culturais e da inserção de uma prática escolar contraditória das políticas educacionais ineficazes e inconsistentes destinadas à sociedade rural.

De certa forma, a urbanização do processo escolar rural teve como paradigma, a centralização dos processos produtivos e do padrão sócio-cultural do campo. Tal centralização é a visão e a interpretação liberal-capitalista internacional sobre o gerenciamento da sociedade.

Gradativamente, essa proposta inseriu-se no cenário brasileiro como forma de alinhamento vertical, pressupondo submissão econômica, política e cultural dos países subdesenvolvidos, em relação aos blocos hegemônicos internacionais que se formaram ao término da II Guerra.

O efeito do pós guerra - a chamada guerra-fria - chegou ao interior das comunidades camponesas brasileiras sob a perspectiva de desenvolvimento e progresso, contudo, dada a singularidade do campesinato nacional, criou paradoxos aceleradores do descompasso sócio-cultural no campo. Esses, por sua vez, repercutiram no desordenamento da vida e prática pedagógica da Escola Rural.

A constatação científica, ou não, desses fenômenos, forjou o interesse necessário para um estudo específico que, ao mesmo tempo, esclarecesse a trajetória da Escola Rural a partir da década de 50/60 e permitisse, com base nesse diagnóstico, proposições para o processo didático-pedagógico da mesma, na atualidade.

Desta feita, configurou-se a proposta básica para a realização do presente trabalho, tendo como suporte um projeto de pesquisa bibliográfica e de campo, no qual, a tônica principal é o estudo da influência do processo urbano sobre a escolarização formal e informal no meio rural e suas consequências imediatas.

2 - Proposições a partir do problema levantado

Em sua origem, o projeto de pesquisa incidia sobre a relação Escola/campo, tendo por retaguarda o descaso da legislação educacional face ao ensino fundamental oferecido às populações camponesas.

No estudo de reconstrução sócio-histórica do processo escolar rural, a cada etapa analisada foram identificadas fortes tendências urbanizadoras que levariam a escola camponesa a uma ruptura com sua práxis e seu modo de expressar próprio, tanto sobre a vida, quanto sobre os valores e o trabalho no campo.

O desvendamento dessa problemática, necessariamente, exige uma análise das bases da urbanização no campo e do sentido da escola rural para a sociedade agrária. Ao mesmo tempo exige também um prognóstico no que se refere a atuação e direcionamento dessa mesma escola, como forma de maturação do pensamento pedagógico rural e participação do homem do campo no desenvolvimento sócio-histórico de suas comunidades.

Para tanto, identificamos três matrizes fundamentais, que dão suporte à análise a ser realizada e, ao mesmo tempo, servem de parâmetros para possíveis discussões. Essas matrizes emanam das proposições teóricas de Maria Elisabete S.P. Xavier, em seu trabalho de doutoramento "Capitalismo e Escola no Brasil"; de Cândido Grzybowski no que diz respeito ao "Saber Social" contido nas experiências vivenciadas no cotidiano; e de Antônio Gramsci no que se refere à questão política do ato pedagógico. São respectivamente:

- a) a visão liberal-capitalista: que projetou novas metas para a sociedade brasileira, principalmente a partir da década de 50. Com base na interpretação keynesiana, a ação do Estado sobre o processo econômico deveria ser direta e incisiva e, conseqüentemente, promover transformações necessárias, de modo a garantir a equidade no

mercado e na sociedade. Logicamente, tais proposições estenderam-se até o campo, afetando diretamente a produção material e cultural dos rurícolas;

- b) a visão da escola como **saber social**: conotação interligada a tendências pedagógicas contemporâneas, em que a correlação de forças socio-culturais se manifesta como "valores", de modo a propiciar a realização da práxis natural dos grupos. No caso, a escola rural como saber social, concretiza e, ao mesmo tempo, proporciona a socialização de comportamentos diferenciados, que confirmam a conjuntura da vida campesina.
- c) a visão **política** da escola: enquanto gestora de elementos que permitam a manifestação de novos padrões éticos e morais da sociedade. O substrato dessa interpretação está na utilização de determinado currículo escolar, como sinônimo, ou não, do pluralismo político-social no qual a escola se insere e subexiste.

Perpassando historicamente a escola rural pelas múltiplas etapas da educação nacional, vários pontos convergem para proposições liberal-capitalistas contemporâneas - principalmente, do pós-guerra de 45 - de modo a identificar conotações que explicitam o avanço da urbanização do campo.

Para melhor caracterização do referido processo de urbanização, destacamos as seguintes conceituações:

...Urbanização pode significar uma difusão da influência dos centros urbanos para a zona interior rural. A influência difusa geralmente refere-se a costumes e características desses centros urbanos. Essa definição de urbanização está bem próxima da definição ecológica sobre a função de dominância das cidades. A principal desvantagem dessa definição é que confunde o processo de concentração nas cidades (também chamado por alguns de urbanização) com a influência desses centros (MEC/FAE, 1987. verbete: **urbanização**)

Ou ainda:

...Um segundo grupo importante de definições sustenta que urbanização é sinônimo de aparecimento de traços ou características urbanas numa população. Essa definição é comumente encontrada na literatura da sociologia rural. O aparecimento de certas práticas culturais (geralmente associadas às cidades) numa área rural é considerada prova de que a população rural está sendo urbanizada ou está sofrendo urbanização. Essa definição apresenta uma dificuldade particular: que os sinais ou práticas tenham de ser, em primeiro lugar, claramente distinguidos como urbanos, o que por sua vez, naturalmente, pressupõe outros processos de urbanização (MEC/FAE, 1987 verbete: **urbanização**).

Voltando às mencionadas proposições liberal-capitalistas contemporâneas, verificamos que, desde a época de Vargas, as mesmas prevaleciam dentro da educação brasileira, principalmente, no ideário contido nas Leis Orgânicas de Ensino, instituídas pelo Ministro Capanema. E, até que se promulgasse a LDB em 1.961, a legislação em vigor foi a do período varguista. Só que, enquanto as proposições da Lei Orgânica ressaltavam um conteúdo ideológico nacionalista e de visão capitalista centrada na hegemonia dos grupos agrário-exportadores, as proposições da 4.024 e, posteriormente as da 5.692, buscavam, no processo urbano-industrial e na internacionalização econômica, seu referencial básico.

A interpretação sobre a Lei Orgânica citada acima, tem sustentação na formulação da professora Maria Luiza Santos Ribeiro, que diz:

O próprio texto constitucional de 1.937, em seu artigo 129, já transcrito, dá providência, no programa de política escolar, ao ensino pré-vocacional e profissional e afirma que ele 'se destina às classes menos favorecidas'. Isto significa que a dicotomia deve prevalecer, já que o ensino secundário é visto para uma clientela mais favorecida, enquanto o ensino profissional para os menos (RIBEIRO, 1979:133).

Prevalecia, desta forma, as prioridades da antiga oligarquia sobre as classes populares, embora o Estado-Novo propagasse uma ideologia em que todos, independente de classe ou posição social, deveriam "sustentar" o próprio Estado.

Sobre a interpretação urbano-industrial vinculada à internacionalização econômica das leis 4.024 e 5.692, temos o seguinte:

A idealização do projeto de desenvolvimento econômico por sua vez, foi condicionada pelo que poderíamos grosseiramente chamar de 'fascínio da modernização'. Melhor explicando, diríamos que a idéia de desenvolvimento estava diretamente relacionada à instalação de novos hábitos de consumo, ou seja, povo desenvolvido é aquele que mais consome os produtos fabricados pelas sociedades tecnicamente desenvolvidas (FAZENDA, 1988:56).

Tendo como ponto de partida a legislação escolar, indiretamente, os objetivos educacionais das duas legislações mais recentes (Lei 4.024/61 e 5.692/71 que se referem à estruturação e formulação do sistema educacional), oportunizam essas tendências liberais, quer no sentido de um direcionamento único do modelo pedagógico, quer na intenção de formação de mão-de-obra para atender às necessidades urbano-industriais.

O contexto do período de 45/61 exigiu novas formulações que, independentes de uma proposição mais sólida do ponto de vista da realidade social brasileira, buscavam no Estado e no poder econômico, seus pressupostos e justificativas ideológicas.

Podemos resumir esta situação no seguinte:

A crise do café, como consequência da crise mundial da economia capitalista nos colocou diante da necessidade de produzir as manufaturas até então importadas. E essa mesma crise do café torna obsoleta a ideologia do 'agriculturismo' que se baseava na crença da 'natural vocação agrícola do Brasil'. A industrialização surge, e então como uma bandeira em torno da qual unem as diferentes forças sociais. Industrializa-

ção e afirmação nacional se confundem. Industrialismo se torna , praticamente, sinônimo de nacionalismo. Até 45, por força do clima internacional favorável, o nacionalismo assume colorações fascistas. A partir dessa data, renascem as idéias liberais que passam a constituir o pano de fundo do nacionalismo que evoluiu num crescendo. E, apesar do aumento dos interesses externos no processo de industrialização do país, tais interesses não chegam ainda a se contrapor de modo antagônico aos interesses nacionais. Nessas condições, o liberalismo se revela uma ideologia suficientemente elástica para aglutinar as diferentes forças empenhadas na industrialização através do modelo de substituição de importações. O antagonismo, porém, vai se acentuando, de modo a fazer emergir já na fase final do processo de substituição de importações (governo de Juscelino) uma contradição que irá se constituir no centro da crise dos anos 60. Trata-se da contradição entre o modelo econômico e a ideologia política vigente. É necessário, pois, explicitar essa contradição dado que aí está a chave para se compreender o contexto que, por sua vez, nos permitirá compreender o problema das leis de reforma da organização escolar (SAVIANI, 1978: 178-9)

Como veremos adiante, a ausência de uma política educacional para a escola rural, concretiza essas matrizes urbanizantes, das quais, a escolaridade no campo é apenas considerada como prolongamento do modelo escolar dos grandes centros.

Industrialização e urbanização são as diretrizes governamentais brasileiras na década de 60/70, incluindo-se, nesse caso, o processo escolar. Por conseguinte:

... a reforma do sistema educacional convém à evolução do capitalismo industrial por razões outras que não aquelas tradicionalmente concebidas por parcela significativa dos educadores brasileiros e em circunstâncias específicas que determinam a sua urgência e a sua abrangência. Entre elas estão o grau de dinamismo atingido na área da produção, a capacidade e a intensidade de renovação tecnológica, o grau de absorção relativa da mão-de-obra e, o que foi decisivo no caso brasileiro, a necessidade de criação, manutenção e ampliação do consumo interno. Em outras palavras, a necessidade de reforma do sistema educacional, tanto no que respeita à qualidade do ensino que oferece quanto à expansão democrática dessa oferta, está condicionada não à

existência da produção industrial, uma vez que não é ele o fornecedor da força de trabalho qualificada mas às condições específicas do desenvolvimento dessa produção industrial no que se refere às suas relações com os demais setores da economia e em especial a sua capacidade de crescimento auto-sustentado (XAVIER, 1990:159).

A escolarização rural, acoplada no plano geral de educação e desconsiderada em seu significado próprio, pulverizou-se nesse emaranhado político-social (industrialização/urbanização), não resistindo culturalmente - até certo ponto - ao processo de descaracterização ao qual foi submetida. No entanto, como contraponto ao desmantelamento da escolarização campestre, encontramos entre os rurícolas um significado maior em que, o saber é socializado, mediante o trabalho no campo e na vivência do cotidiano não-urbano.

Obviamente, esse "saber" entremeia a atividade escolar em si, uma vez que a totalidade dos atos e comportamentos, mesmo no meio rural, encerra-se na prática educativo-escolar. Nesse sentido, entendemos o saber social como:

... conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar conta dos seus interesses (GRZYBOWSKI, 1986:50).

Com base nessas interpretações, a terceira matriz para a análise do tema proposto aflora-se como visão política da escola, dado seu papel de socializadora do saber e fomentadora do trabalho técnico-profissional. Esses papéis, traduzidos como ação consciente e ao mesmo tempo objetivados pela sociedade, remontam ao ato político, ao ato público, de onde emanam as diretrizes ético-morais do grupo social a que pertencem.

Como direito de todos, a escolaridade é meio de aquisição e de manifestação da cidadania, concorrendo diretamente para a concretização e equilíbrio das classes. Assim é que:

... a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou negação, antes de tudo, de natureza política (ARROYO, 1982:5).

Estabelecidas essas matrizes, o questionamento se faz sobre as consequências imediatas do processo em si e suas ligações com a ideologia liberal, bem como a dimensão social e política dessas transformações.

A priori, destacamos formas desagregadoras na práxis campestre e um significativo estado de dependência geral do campo, em relação aos objetivos urbanizantes.

A nosso ver, tal situação não ocorreu por mero acaso. Desde seu nascedouro, objetivaram-se intenções claras de massificação sócio-produtiva e cultural entre as classes, viabilizando o encadeamento dos segmentos sociais para a consecução das metas capitalistas.

Como expressão do ordenamento liberal moderno que se consolidava a partir das tendências hegemônicas das metrópoles do período imediatamente após o conflito mundial de 45, os desdobramentos do ideário liberalizante, obviamente chegariam ao meio rural, atingindo, consideravelmente, sua escola e sua sociedade.

Com base nessas colocações, o objetivo maior desse trabalho é o re-estudo das relações cidade/campo, capital/trabalho, saber/práxis, principalmente, no que se refere à prática educacional rural, e, através dele, a elaboração de prospecções de uma possível política educacional para a Escola Rural.

3 - Delimitação do problema

Tendo por referência a história republicana brasileira, encontramos dois grandes momentos da educação nesse contexto: o da elaboração da Lei 4.024, em 1961, e o de sua re-estruturação 10 anos depois, com a promulgação da Lei 5.692, ambas sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Marcada por um longo período de elaboração, a 4.024 tentou exprimir a peculiaridade de um país novo, redemocratizado e em busca de sua auto-afirmação social e política, tendo como suporte ideológico as proposições liberal-desenvolvimentistas culminadas no Brasil por ocasião do governo de JK.

Na verdade, não chegou a atender as reivindicações do desenvolvimento e da democracia, considerando que, em essência, essa lei pouco mudou a educação brasileira no que diz respeito aos aspectos formais do ensino (estrutura escolar) e aos objetivos, metodologia e perspectivas da própria escolaridade.

Em 1971, a ênfase da nova lei estava no trabalho e na cidadania. Estipulando a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau, acreditava-se que, pelo exercício de uma profissão, o homem brasileiro alcançaria a totalidade da cidadania.

Sob o manto dos objetivos militares, do "milagre econômico" e do controle da sociedade através do AI-5 (Ato Institucional 5), a lei 5.692 concretizou para a sociedade a interpretação economicista do capitalismo contemporâneo ao buscar na qualificação de mão-de-obra uma saída para as exigências da produção de maneira prática, barata e ampla.

Esses momentos significativos para a vida educacional brasileira constituem os marcos legislativos da escolaridade no país, em virtude do aspecto jurídico-legal que as leis 4.024 e 5.692 deram ao processo escolar. Ao mesmo tempo, essas leis empenharam-se em evidenciar tendências filosófico-pedagógicas, embora embutidas numa premissa maior, a do liberal-capitalismo.

A Lei 4.024, ao tentar expressar o sentido renovador do escolanovismo, entrou em colapso devido à forte tradição elitista da educação brasileira e do descompasso da própria lei em relação ao capitalismo no Brasil que, definitivamente, instituiu-se sob a forma de dependência tecnológica e econômica das grandes nações estrangeiras.

Sob este prisma, o fracasso da 4.024 seria inevitável. Seu conteúdo, um tanto quanto conservador, e um tanto revolucionário, preservou os caracteres da educação nacional dentro dos parâmetros dos centros urbanos e das classes dominantes.

Mesmo permitindo a inclusão de outras disciplinas no currículo mínimo, as proposições metodológicas e curriculares do Conselho Federal de Educação foram acatadas sob a forma de lei, levando a uma quase unificação do sistema escolar brasileiro, isto é, levou o processo a um modelo único e quase inalterável.

O sistema, em parte unificado e de certa forma centralizado, favorecia as elites dominantes e fazia prevalecer a mentalidade conservadora das mesmas, não contribuindo para a realização de uma escolaridade ampla, necessária e adaptável às múltiplas realidades sócio-culturais do país.

Como esclarece a professora Romanelli sobre a contextualização da lei 4.024 e a vida política nacional:

Foi isso que os autores e os propugnadores da Lei de Diretrizes e Bases não compreenderam. E assim agindo eles demonstraram perfeitamente que estavam imbuídos de uma mentalidade retrógrada, muito mais voltada para o nosso passado e ideologicamente muito mais ligados à velha ordem social aristocrática, ao velho sistema pré-capitalista do que ao novo sistema capitalista em plena implantação no seio da sociedade e da economia brasileira (ROMANELLI, 1982:188).

O perfil desenvolvimentista traçado e implantado no país em 55/56 exigiu o aflorar dos centros industriais e de novas áreas de produção. Exigiu também sua constante expansão e realimentação, através da criação de empregos e novas categorias profissionais, dando início a uma urbanização ampla, capaz de

corresponder à onda progressista que inflamava todas as camadas sociais. Essa urbanização ampla consistia na criação de infra-estrutura básica para a implantação de tecnologias e linhas de produção, paralela à construção de estradas, reestruturação de portos, criação de entrepostos comerciais, de armazenagem, comunicação e de estabelecimentos bancários. Ao mesmo tempo, esse "boom" urbanístico era a forma concreta de legitimação da nova estruturação social e política que se implantava no país, de modo a atender às solicitações da sociedade em geral e do governo central.

O contexto nacional foi irrelevante como base para a formulação da lei de ensino em 61. Mesmo pretendendo encaixar o processo escolar no cerne do binômio desenvolvimento/democracia, a escolaridade brasileira não correspondeu a essas expectativas, sofrendo a partir daí um estreitamento em suas manifestações e proposições. Caindo em qualidade e objetividade, o ensino público, deixou de oferecer à sociedade o suporte necessário para o desenrolar das atividades produtivas, políticas e sócio-culturais.

As classes dominantes, simultaneamente, não souberam entender o papel da escola dentro da visão desenvolvimentista, uma vez que as forças "revolucionárias" atemorizavam os conservadores que mantinham o poder. Esclarecemos que tais forças transformadoras e revolucionárias manifestavam na educação as proposições escolanovistas e, no cenário político nacional, a ideologia liberal moderna.

Desta feita, a ação conservadora encontrou na educação um meio de resistência às tendências modernizantes, como forma de retração do processo desenvolvimentista. O resultado dessa intervenção foi negativo, uma vez que padeceu a escola pelo seu enfraquecimento, e padeceram, também, as classes trabalhadoras por não terem acesso aos mecanismos intelectuais básicos e necessários ao desenvolvimento, através da escolaridade formal.

Cabe aqui a expressão do professor Fernando Henrique Cardoso o qual entende a visão desenvolvimentista na educação como meio para saltos qualitativos da sociedade, uma vez que

... a instrução deve alcançar também esses segmentos da população que estão à margem das necessidades do desenvolvimento e deve alcançá-los como uma condição mesmo para instalar neles a vontade do progresso, o ânimo para reivindicarem, para si, partes maiores na renda nacional (CARDOSO, 1960:167).

Ao possibilitar semelhante "espaço", a educação formal permitiu a expansão de processos informais de aprendizagem e de aculturação, centrados na ênfase urbanística geral, própria da ótica liberal-capitalista. Dentre esses processos informais, citamos:

a) Cursos profissionalizantes do SENAI, SENAC e, mais tarde, do SENAR (décadas de 40/50 até nossos dias);

b) Programa de Extensão Rural patrocinado pelo governo federal e estadual (décadas de 60/70/80);

c) Formações sócio-culturais dos grupos minoritários de bairros e/ou comunitários, dos grupos de educação popular e dos movimentos sócio-políticos dos grupos denominados de sem-terra e dos trabalhadores não-qualificados

(todos com características socializantes) além dos grupos religiosos como as Comunidades Eclesiais de Base e até mesmo a educação de adultos(MOBRAL), esse financiado pelo governo central.

É exatamente nesse momento que o ideário liberal-urbanizante insere-se no cotidiano das pessoas e, através da aprendizagem informal, torna-se foco das discussões, proposições e objetivos da nova sociedade.

A escola rural não ficou descolada desse ideário, e a sociedade campestre, de certo modo, viu-se invadida pelos técnicos, agentes sociais e fomentadores de um novo processo educacional - o programa de Extensão Rural - cujos objetivos levariam a uma descaracterização do mundo e dos valores naturais campestres. Mediante um trabalho pedagógico exaustivo e altamente planejado, tendo como suporte ideológico a Teoria dos Sistemas Sociais de Talcott Parsons, ressaltou-se o elemento instrucional a ser repassado aos rurícolas por parte dos extensionistas, de modo que as ações assimiladas provocassem novas formas de relações sociais e políticas no campo. Segundo Clóvis Moura,

...após os antropólogos ingleses da era vitoriana, sucederam-se os profissionais que - conforme já dissemos - marcharam pari passu com o desenvolvimento do expansionismo imperialista; organicamente interligados o imperialismo e a Antropologia Cultural se desenvolviam paralelamente. Esses cientistas foram, por isso mesmo, envolvidos pela essência do que as relações entre as metrópoles e as colônias tinham de antagônicas e espelharam, na disciplina que surgia, essas contradições. Dentro de um mundo que se abria às indagações de economistas e sociólogos, esses antropólogos davam aos seus trabalhadores um direcionamento de classe, embora de forma sutil e acobertado por um oceano de erudição. As diversas teorias que surgiram - como o difusionismo - visavam a negar o desenvolvimento interno dessas culturas, criaram uma constelação ideológica através da qual esses povos eram analisados a partir dos padrões e valores das nações dominadoras (MOURA, 1987:49/50).

A Extensão Rural entendeu que sua ação educadora era necessária e desejável, tanto que,

... o problema consiste em mudar normas de comportamento tradicional, a fim de se conseguir uma conduta nova mais conforme às exigências do progresso social técnico. O extensionista se dará conta de que não poderá fazer com que aceitem e adotem - dois termos que não são sinônimos - a inovação inscrita em seu programa a não ser à medida que ele possa modificar o que as pessoas sabem, crêem, sentem e fazem de uma maneira tradicional. Em outras palavras, torna-se necessária uma ação sobre o plano psicológico (CLERC, 1969:99).

Em 1971, em pleno período do autoritarismo militar, a educação foi redefinida com base na expressão política da caserna e mais ainda, em função das relações econômicas externas. A chamada modernização do ensino incluiu a reforma universitária, a do ensino médio e a do fundamental, tendo como suporte os incentivos da USAID e de grupos financeiros internacionais. Na visão de Octaíza Romanelli o fato foi assim evidenciado:

Do que deixamos explícito a respeito da ajuda internacional para o desenvolvimento da educação e a atuação da USAID no Brasil, poder-se-ia deduzir que a modernização de modo geral, teria como função integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica. Isso é inegável (ROMANELLI, 1982:257).

O que fica claro para todos nós é que o apogeu da interpretação liberal-capitalista dentro da educação brasileira acontece com a promulgação da Lei 5.692. Também ela é instrumento para a cristalização da dependência da sociedade e do Estado brasileiro em relação ao modelo econômico internacional.

Esse alinhamento vertical, iniciado na década de 50, através da urbanização geral, foi retomado no início dos anos 70, após breve interrupção do processo durante os governos de Jânio/Jango.

A educação, nesse contexto de retomada, mais uma vez foi repensada não a partir de objetivos próprios, mas externos e alheios à sua problemática específica.

Não há dúvida de que a escola brasileira, em conformidade com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, independente do processo de urbanização e de desenvolvimento econômico, teve três intenções implícitas:

- a) utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, divulgação e pe-

netração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal como fonte única na resolução dos problemas nacionais, ou das empresas e grupos econômicos coligados ao sistema governamental. Assim é que:

... a empresa é considerada como o grande organismo: o organismo ou entidade-chave do período. Todos aqueles que se aproximam da empresa são privilegiados, são beneficiados. A empresa é como o Sol, em torno do qual gravita o sistema planetário. Em todas as atividades o afastamento em relação à empresa representa o enfraquecimento. Em matéria educacional, isto se torna evidente. O grande valor a ser transmitido é o da eficiência na atividade de instrução, para benefício das empresas. Se as informações, as instruções, a educação de modo global não se dirigirem, não tiverem utilidade para o sistema empresarial, ela é desconsiderada, é pura perda de tempo, perda sobretudo de recursos econômicos escassos. (...) Eu insisto nessa perspectiva de analisar o regime militar de 64 a 85 como fundado no paradigma da empresa. A economia empresarial acabou difundindo em toda a população um certo número de idéias ou de valores - por exemplo, o valor da eficiência que acaba superando o da justiça. Não importa que haja injustiças, elas são toleráveis desde que se atinja um determinado resultado. E esse resultado é quantitativo. O que isso representa em matéria educacional talvez não seja difícil de perceber (COMPARATO, 1987:77 e 80).

- b) controle político-ideológico e cultural, principalmente das classes trabalhadoras, mediante a instrução de seus membros, através da profissionalização e de um currículo mínimo desprovido de conteúdo que levasse à reflexão ou questionamento do próprio processo. Tanto que:

... cumpre-nos concluir que essa posição foi produto da própria política vigente, ou seja, o não explicitar a realidade em seus meandros, no que se refere à existência das diferenças de classe ou da própria luta de classe foi intencional, na medida em que o governo estava preocupado em ocultar essa realidade, e em construir a imagem de uma sociedade democrática sem lutas de classes. Foi, por assim dizer, uma forma de anestesiá-la ou calar a opinião pública e pedagógica da época, presenteando-a com um programa maravilhoso de recuperação do indivíduo, sem considerar a problemática

social geral (...) Assim é que, em nome da ordem econômica, todos os demais aparelhos do Estado tiveram suas funções reduzidas a plano secundário. Os aparelhos que contestavam ou impediam, interferindo na ordem econômica e/ou política, foram desativados (sindicatos, associação de classe, etc); os que representavam interesses opostos, melhor dizendo, os produtores de contra-ideologia, foram vigiados (imprensa, rádio, TV, teatro) e os que exerciam nas então sociedades de tipo capitalista a função principal de formação das consciências (caso da escola) foram transformados para atuarem preferencialmente no campo da produção econômica (FAZENDA, 1988: 70 e 72).

- c) recriação de infra-estrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção. Para tanto,

... a investigação educacional brasileira, no final dos anos 70 e durante os anos 80, dividiu-se, predominantemente - e em exceções que confirmam a regra - entre a abordagem comportamentalista do ensino, que produziram propostas didáticas formalistas, cuja expressão mais caricata foi a tradução mecânica dos objetivos de ensino em comportamentos observáveis e as abordagens de corte filosófico-político. Essas últimas, empenharam-se por compreender a educação brasileira a partir das categorias de classe social, divisão entre trabalho manual e intelectual, superestrutura e infra-estrutura. Embora tenham contribuído para a compreensão das relações entre escola e sociedade no Brasil, esse tipo de estudo muito pouco teria a dizer sobre formas de organização escolar e práticas de sala de aula que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos de origem social desfavorecida (MELLO, 1993:116).

Por ocasião da promulgação da Lei 5.692, a educação rural não foi enfatizada e, destituída de sua identidade natural desde a década de 60, vem capitulando - semelhantemente à escola urbana - às investidas do modelo estatal oferecido em planilhas e sugestões didático-pedagógicas, via Ministério e Conselhos de Educação.

É interessante notar que, apesar da ausência de uma política educacional específica para a Escola Rural, as décadas de 60 e 70 contaram com uma proliferação enorme de projetos e/ou programas "educativos" destinados ao campo. Desde os projetos de reforma agrária até aos programas de qualificação profissional implantados pelo SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), em nível nacional muito se fez para o campo, porém de forma desarticulada, com ações e medidas governamentais sobrepostas e, sobretudo, com objetivos estritamente mecanicistas.

Considerando, pois, esses dois momentos da legislação educacional brasileira - promulgação da lei 4,024 em 1961 e da lei 5.692 em 1971 - delimitamos nossa análise sobre o processo de urbanização da Escola Rural, tendo por orientação básica para estudo:

- 1) a dinâmica do processo econômico entre as décadas de 60 e 80, evidenciando as diferentes manifestações ideológicas liberais na história da sociedade brasileira;
- 2) as postulações educacionais contidas nas leis 4.024 e 5.692, refletindo a distância existente entre a prática pedagógica e as perspectivas dos múltiplos segmentos sociais;
- 3) a ausência de uma política educacional voltada exclusivamente para a escola rural, a qual permitiu a penetração/concretização do ideário urbanizantes no campo, sem perceber os paradoxos e contradições estabelecidos na sociedade campestre;
- 4) o descompasso das mudanças exigidas no conjunto das legislações educacionais frente à realidade produtiva e cultural do rurícola;

- 5) o nível de desempenho político-cultural e econômico do homem do campo, face às exigências do gerenciamento liberal implantado nas áreas não-urbanas e/ou regiões com fortes indícios e constitutivos rurais, como pequenas localidades do interior do país.

4 - Questões metodológicas

A metodologia desenvolvida na execução deste trabalho constou de duas formas de análise: uma quantitativa e outra qualitativa. Combinadas, deram suporte científico na elaboração, montagem e contemplação teórica e prática dos estudos elaborados.

A pesquisa quantitativa restringiu-se à área físico-geográfica de 10 municípios do Alto Paranaíba (Minas Gerais), não excluindo comparações e/ou abordagens sobre o tema estudado com outras regiões.

A nível de amostragem foram entrevistados 193 alunos (matriculados e frequentes) em 52 escolas rurais dos municípios pesquisados; 246 moradores na zona rural (de preferência ex-alunos da escola rural); 82 professores rurais de diversos níveis de formação profissional além de entrevistas com supervisores e pessoal ligado à educação campestre.

Os questionários e entrevistas (modelos em anexo no final desse trabalho) foram aplicados levando em consideração: estado civil, escolaridade e atividades diferenciadas dentro ou fora das atividades agrícolas. Também foram considerados como critérios para a informação a ser levantada os diferentes níveis sócio-econômicos dos entrevistados, local de residência, formas de trabalho ou atividade exercida, etc.

Não limitando-se apenas ao levantamento de dados e apreciação empírica dos fenômenos, estendemos o trabalho a uma análise qualitativa, sabedores de sua importância e necessidade, além de que,

... há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1991:79).

Dentro da proposta de pesquisa, partimos de duas hipóteses básicas: 1º) que a escola rural está sofrendo um processo de urbanização de modo a descaracterizar-se; 2º) que atualmente a escola rural já não atende o homem do campo em suas necessidades sócio-políticas e culturais.

Conjuntamente à pesquisa quantitativa, este trabalho almeja o conhecimento, o estudo e a análise do comportamento do rural, os significados e a dialética de suas relações no que diz respeito a escola/trabalho/mundo, bem como os princípios fundamentais da organização social e política do mundo rural.

C A P Í T U L O I I

Estado, Capitalismo e Educação (pressupostos básicos)

Para o professor Genuíno Bordignon, a educação brasileira tomou um rumo estranhamente contrário aos padrões sócio-culturais do país, de modo que, na atualidade, está fora da realidade histórica nacional. Diz ele:

A educação pública brasileira parece tomada da sensação de vazio pela exaustão de propostas sem respostas, o que torna incerto e nebuloso o passo seguinte e cerca de desesperança a alma dos educadores. Não faltam arautos a indicar rumos e a conclamar, até com as pirotécnicas próprias da ocasião, os seguidores por tais ou quais caminhos. No entanto, a legião de liderados pouco se toma de ânimo para andar. E assim, andando, ora em círculos, ora para frente e para trás, o emaranhado de caminhos traçados e retraçados, mas nunca de todo percorridos, a educação brasileira anda no descompasso da história (BORDIGNON, 1993:137).

Entre altos e baixos, a educação é uma constante em todas as culturas e sociedades e, de certa forma, reflete as intenções dos dirigentes administrativos, quer em tendências totalitárias, quer em tendências abertas à vivência democrática.

Considerando a abrangência do processo educativo, não podemos isolar Aparelho Escolar e Estado, principalmente, no que diz respeito à garantia da escolaridade fundamental como direito de todos, e de exercício da cidadania. De certo modo, toda e qualquer política educacional, em qualquer ocasião, é filtrada pelo Estado, mesmo que este considere, como no caso brasileiro, que o direito de educar seja da família, embora a educação seja subsidiada pelo próprio Estado.

Do mesmo modo, não podemos desconsiderar o papel da produção existente no bojo das organizações políticas e civis, bem como a função e papel do modelo econômico na fundamentação dos paradigmas da sociedade e da cultura contemporâneas.

No jogo dialético entre infra-estrutura e superestrutura, hegemonia e poder, dominantes e subalternos, o processo educativo é alimentado pelas divergências ideológicas e necessidades das classes, de modo a carecer, constantemente, de uma reinterpretação de seus objetivos e direcionamentos.

Especificamente, sobre a Educação Rural - nosso principal tema - a ausência de uma política e de uma planificação direcionada, acarretaram sérios prejuízos sócio-culturais e políticos ao homem do campo. Longe de ser o centro do processo escolar brasileiro,

... a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais: uma espécie de terra além das fronteiras dos interesses dos centros de poder (ARROYO, 1982:1).

Interpretando as nuances do poder político e econômico, da cultura e da práxis, do urbano e do rural, podemos buscar subsídios para uma análise que ressalte os papéis fundamentais da sociedade, vinculados à transmissão do saber e à existência do processo escolar, da escolaridade e do ensino.

No mundo ocidental, toda e qualquer análise, orientação e interpretação de política educacional, a partir do século XIX, tem por pressupostos o **Estado Liberal Moderno** e o **Capitalismo Internacional**, que se intercompõem e sustentam um processo social e histórico em que o objetivo primordial é PODER e LUCRO.

Ambos são essenciais na estruturação e organização da sociedade, e sobre eles e a partir deles se constrói, também, o universo escolar, o qual se estende a todas as camadas e segmentos sociais.

1- O Estado Liberal Moderno

Historicamente, o poder advém da força. No entanto, com o avanço das sociedades, o Estado Liberal Moderno entende e encarna o poder no reconhecimento coletivo das competências e dos direitos, do caráter moral dos comportamentos, do elemento consensual/institucional dos grupos, cuja legitimidade e representatividade são decorrências naturais (racionais) de um processo que desemboca na **Democracia** e no **Direito**.

O Estado, desta feita, é resultado do contrato realizado entre as classes ou grupos sociais em que a representação política (PODER), esclarece o significado próprio da sociedade, instalando numa base constitucional-legal, suas prerrogativas e legitimações. E cria, ao mesmo tempo, mecanismos organizacionais de sustentação moral, material, cultural e política dos cidadãos, através dos serviços e do atendimento às múltiplas necessidades e direitos da sociedade, entre eles, a **Educação**.

Estado Moderno e Democracia mesclam-se na configuração da sociedade contemporânea e suscitam indagações filosóficas acerca de sua origem, papel, função e legitimidade, exigindo uma racionalidade intrínseca e extrínseca em sua organização e atuação. Por conseguinte,

... a democracia não suprime a existência do poder ativo, não suprime a existência de governantes ou de um Estado, como organização do poder político. Ela apenas postula a necessidade de que todo poder seja consentido pelo povo. Ora, como todos os países, até os dotados de regime mais ditatorial, afetam ser democráticos; como a democracia é hoje o grande valor justificador do exercício do poder político, é óbvio que essa distinção entre poder ativo e poder consenciente se torna muito importante na ciência política. Essa distinção só se verifica através do mecanismo da representação política, e a organização da representação política é um dos objetivos fundamentais da constituição. Toda constituição deve organizar a representação política, partindo-se do pressuposto de que ela tem base democrática. Ou seja, se todo poder emana do povo e em seu nome é exercido, é importante que se regulem os mecanis-

mos de poder em nome do povo e isso se chama representação política (COMPARATO, 1987: 36-37).

O conceito de Estado amplia-se ainda mais quando consideramos as propostas de Gramsci no que diz respeito à organização da sociedade, ao exercício do poder (hegemonia) e à estruturação do aparato estatal. Entende o pensador italiano que o Estado sobreexiste a partir de: **dominação** (caracterizada pela força) e **coesão** (na forma do consentimento). Ambas manifestam-se sob condições de sociedade política (com seus respectivos mecanismos de estruturação) e de sociedade civil (com seus tipos e variações organizacionais). Nesse caso, o Estado está além das relações produtivas ou do exercício de poder, uma vez que ele próprio exigirá uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre seu significado, suas proposições e principalmente suas ações.

Assim é que, pela dominação/coesão, a complexidade do Estado e do poder estende-se muito mais amplamente, de modo a suplantarem a esfera do público/privado, do particular/geral, do cultural/educativo, na tentativa de identificar-se na "direção moral e intelectual" realizada pelo grupo humano no qual se instala. No embate entre poder e hegemonia, acontece o equilíbrio e desenvolvimento do Estado, fixando seu ponto neural no direcionamento que se dá ao processo de condução do mesmo, buscando a harmonia e a conexão necessárias à evolução daquilo que se pretende colocar em prática - ideologicamente planejado. Nesse caso, a escolaridade faz parte de tal projeto, independente do grau de importância que venha a possuir.

Notadamente o papel dos intelectuais dentro da concepção filosófica de Gramsci é fundamental como "funcionários" do sistema e mantenedores dessas estruturas. Como ele mesmo diz:

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes 'planos' estruturais: o que se pode ser chamado de sociedade civil, isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de "privados" e o da sociedade política ou Estado, e que correspondem à função de 'he-

gemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de 'domínio direto' ou de comando que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político (GRAMSCI, 1991: 142).

São oportunas essas considerações sobre o Estado em Gramsci, uma vez que sua concepção afeta a participação das classes no que diz respeito à cultura e à educação, bem como a função dos professores (intelectuais) na difusão, manutenção e estruturação do processo escolar.

De certa forma, a educação sempre teve seu planejamento vinculado a um plano geral político-administrativo em que a escolaridade, como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo.

A instância política prioriza as questões do Estado e seus princípios organizacionais básicos, principalmente, no que diz respeito aos poderes constituídos do Estado Liberal (Executivo, Legislativo e Judiciário).

As demandas decorrentes desses poderes são atendidas mediante a distribuição de verbas e subsídios, de modo a viabilizar projetos de atendimentos de necessidades sociais como Transporte, Saúde, Saneamento, Segurança e Educação, entre outros.

A presença do Estado no processo escolar, faz-se necessária mediante a distribuição de verbas, dotações orçamentárias e pagamento da folha de funcionários. A manutenção financeira/econômica na maioria das vezes desponta como o "planejado", limitando a participação do Estado, nesse caso, apenas como mantenedor material do processo. No entanto, assim diz Baia Horta, quanto ao Estado e educação:

... o planejamento educacional constitui uma extensão da idéia de planificação do domínio econômico para o campo do ensino; é considerado uma tarefa de 'técnicos',

normalmente colocada fora do campo de influência específica dos 'educadores'; e constitui um dos mecanismos básicos de ampliação da educação enquanto 'direito social' da cidadania, e conseqüentemente, um dos mecanismos de garantir a 'legitimação' da forma de Estado Intervencionista (HORTA, 1985: 239).

Nem por isso, o Estado perde seu espaço como controlador ideológico, de modo a favorecer, indiretamente, a cristalização das forças sócio-políticas dominantes, como prevê o III PSECD:

... a educação, considerada na ótica da política social, compromete-se em colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não sejam função da posse econômica ou da força de grupos dominantes (BRASIL, 1980:26).

O ponto crucial, no entanto, não está no planejamento ou na ausência dele, e sim na intervenção do Estado no processo educativo, na implantação de uma política educacional em função deste mesmo Estado.

Entendemos que a intervenção do Estado na educação acontece nesse momento a partir dessas funções sociais da escola, via planejamento e coordenação das atividades gerais que a escolaridade propicia. Sustentado por uma política educacional extraída do consenso dos grupos - enquanto objetivos e necessidades de determinado direcionamento educacional - a presença do Estado na educação torna-se benéfica e desejada, uma vez que seu papel se limitaria na garantia de um ensino de qualidade aberto a todos, de oportunidades iguais às capacitações profissionais e, sobretudo, de franca manifestação político-ideológica, administrativa e pedagógica.

2 - O Capitalismo Internacional

A teoria econômica clássica caracteriza, no trabalho, a fonte de riqueza das sociedades e das Nações, isto é, coloca-o como fundamental no princípio de acumulação e no aparecimento da propriedade particular.

Paralelo ao trabalho e ao resultado dele obtido, os meios para a sua conclusão (equipamentos, ferramentas, etc) ao longo da trajetória humana, também passaram a significar propriedade, uma vez que, aqueles que não detinham os aparelhos necessários para a execução do trabalho e à produção, não contavam com outra coisa, a não ser sua força física pessoal para produzir. Sem os meios necessários ao trabalho, o trabalhador passou a operar máquinas, terras, instrumentos e equipamentos de outrem, e assim,

... desde que este processo de transformação decomps suficientemente, e de baixo para cima, a velha sociedade, que os produtores se transformaram em proletários e suas condições de trabalho, em capital (MARX, 1988: 118).

Com o desaparecimento da propriedade primitiva baseada no trabalho, mudaram-se as feições do processo econômico-produtivo de modo a cristalizar um novo modelo, lastreado agora no capital em sí e na exploração da força de trabalho.

Como salienta Jobson Arruda:

...com o desaparecimento da subjetividade do trabalho, sujeita-se o trabalhador ao capital, definindo-se a subordinação real, por oposição à subordinação formal existente na manufatura, isto porque a natureza da maquinaria é um corolário do desenvolvimento técnico, subtraindo seu controle ao operador imediato. Assim, na transformação da manufatura, a função do capitalista é institucionalizada e, com ele, o controle gerencial do trabalho (ARRUDA, 1984: 61).

A maturidade do processo capitalista no século XIX e principalmente no século XX demandou o gerenciamento e planejamento produtivo, na tecnificação/robotização da produção, na expansão do processo industrial/comercial para além das fronteiras físico-geográficas dos países economicamente desenvolvidos, e, sobretudo, no processo de dominação econômica e administrativa sobre as nações não-desenvolvidas.

E, a visão liberal moderna encontrou em Vilfredo Pareto sua sustentação atual, uma vez que o autor entende que o valor (riqueza) não está no trabalho em si, e sim no objeto (produto), enquanto expressão de utilidade e elemento primordial na distribuição de renda.

Pelo produto chega-se ao lucro, embutido numa série de transformações vitais sustentadas em tecnologias avançadas; na aglomeração e concentração de capitais e de forças produtivas; na aplicação de recursos em pesquisa e exploração de novas técnicas de suporte à produção; e, sobretudo, na racionalização do trabalho/produção vinculada a novas formas de Mais-valia.

Isso equivale dizer que o capitalismo hoje, revestido de formas sofisticadas de persuasão e domínio, utiliza-se de elementos teórico-ideológicos como o "marketing", os planejamentos estruturais de produção, as teorias de globalização econômico-administrativa e outros mecanismos, de modo a garantir sua interpretação e presença sobre todos os segmentos sociais.

No plano social, pela expansão do Capital Industrial, obtivemos alterações como o alvorecer da grande massa proletária e, com ela, o despertar de consciência de classe, enquanto classe trabalhadora e economicamente ativa.

A mesma ampliou seu significado e atuação imediatamente após o término da II Guerra Mundial, sob a forma de manifestações político-culturais e movimentos reivindicatórios nas esferas pública e particular.

Nem por isso o capitalismo deixou de avançar e de estabelecer fronteiras cada vez mais sofisticadas ligadas à produção em si e no modo de articular suas proposições quanto ao lucro.

E, do mesmo modo que a instância política, a instância econômica estabelece suas prioridades - vinculada às atividades de mercado, produção e geração de bens -, articulando-se no sentido de atender as demandas de oferta/procura, de modo racional e consequente, a fim de não se distanciar de um processo contínuo de adaptação e desenvolvimento do próprio mercado.

De qualquer forma, ela atinge situações de educação, no tocante à condução do homem dentro do processo produtivo, de modo a viabilizar as prioridades do capital.

3 - Estado e Capital - sua aproximação à Educação

Considerando as situações expostas anteriormente sobre o Estado liberal e o Capitalismo Moderno, evidencia-se que as instâncias mencionadas (política e econômica), desembocam parte de suas ações no processo educativo.

Todavia, essas ações acontecem e aportam na educação por caminhos, opções estruturais e sistêmicas diferenciadas. Essas instâncias pretendem, com a escolaridade formal e/ou informal, alcançar dois pontos fundamentais que, alcançados, mantêm, ampliam e sustentam o Poder e o Lucro. São eles, respectivamente:

- 1º) Formação intelectual e cognitiva como elemento reprodutor do processo estatal-liberal moderno;
- 2º) Capacitação profissional mínima direcionada para as relações produtivo-capitalistas.

Antes de discorrer sobre cada um desses pontos fundamentais, retomamos, para efeito explicativo, temas já apresentados como: prioridades de Estado e Atividade de Mercado.

As prioridades de Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que, de certa forma, mediante mecanismos de dominação sócio-cultural, fazem prevalecer o "status quo" dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados. Tal processo inibe a vivência da cidadania e dos direitos plenos do homem, os quais a democracia proclama e possui como objetivo central na esfera sócio-política.

Extraíndo bases na teoria gramsciana sobre a hegemonia dos grupos dominantes, Bárbara Freitag esclarece:

... dependendo da sociedade e da conjuntura histórica específica, o Estado pode intercalar-se como mediador, como é o caso do capitalismo moderno. Sob a aparência de defender uma concepção de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade, o Estado capitalista introduz ao nível da sociedade política e civil a concepção do mundo da classe hegemônica, da burguesia, usando a escola como um dos elementos de sua divulgação, inculcação e penetração (FREITAG, 1980:40).

As atividades de mercado, por sua vez, engendram-se na interpretação neoliberal que tem no individualismo sua fundamentação principal. Na pregação do individualismo e de manifestações individuais como valor sócio-cultural, propicia a visão econômica, a não-cooperação social, a corrida na busca da satisfação pessoal/material e, principalmente, no distanciamento das culturas, classes e pessoas, interpretando o processo histórico como sucessão de fenômenos particulares e não como práticas comuns entre os diferentes grupos sociais.

Uma das consequências desse processo, através do acúmulo individual de bens e serviços, é o desenvolvimento da miséria e da pobreza material da massa trabalhadora, sob novas formas de exploração da Mais-valia. Outra consequência, pelo acirramento do individualismo, é o fechamento etnocrático das classes privilegiadas em relação aos demais grupos humanos.

A interpretação neoliberal chega à educação, não no sentido de impedir o processo educacional e escolar, mas de determinar, a partir de suas demandas particulares, o direcionamento e planejamento das atividades pedagógicas. Como diz M.A. Pereira:

Esta é a visão do neoliberalismo, corrente política e ideológica da nova direita, radicalmente contrária à intervenção do Estado na regulamentação da economia. Tal corrente é extremamente individualista e pessimista no que concerne a possibilidade de cooperação social ou da ação coletiva. Para os seguidores dessa corrente, a política social passa a ser condenável na medida em que ela desestimularia o trabalho e a iniciativa privada (PEREIRA, 1990:9).

Sob outro ângulo, interpreta J. Roberto Moreira:

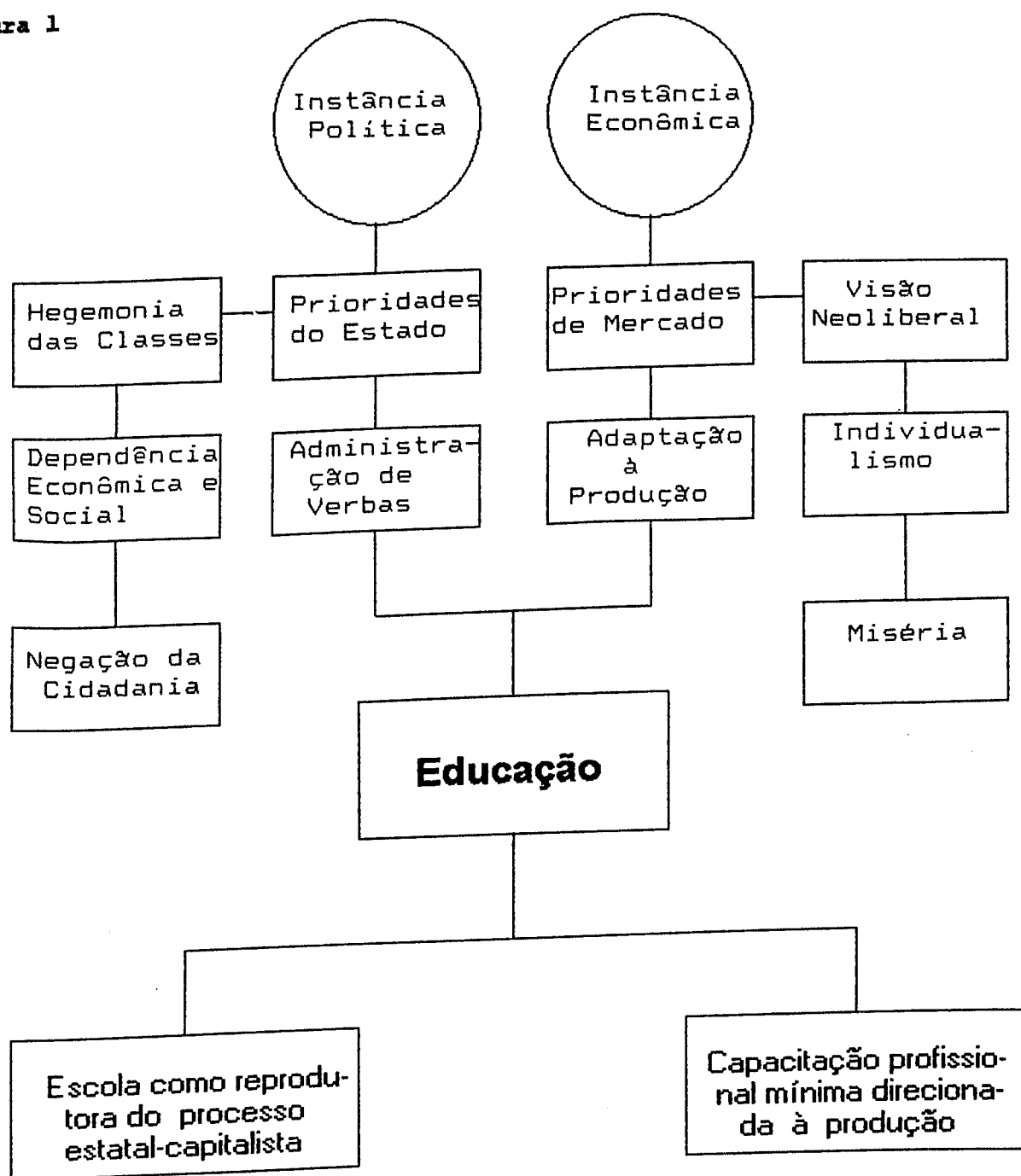
Isto tudo constitui, sem dúvida, uma negação dos princípios democráticos que pretendemos fazer valer no país, porque cria uma desigualdade flagrante de oportunidades educacionais, correspondentes à desigualdade de tratamento administrativo e de redistribuição de recursos (MOREIRA, 1984: 102).

Na visão de Baia Horta,

... a extensão da escolaridade à maior parte da população foi em um primeiro momento, um ato político e uma resposta às considerações sociais mais que às exigências do próprio processo produtivo. Em um segundo momento, a ampliação das lutas populares por educação faz com que a extensão desta às classes populares seja vista como a conquista de um direito. Mas a necessidade de um mínimo de instrução para a incorporação da força de trabalho ao processo produtivo transforma esta extensão em uma necessidade econômica, e a escolarização passa a ser uma imposição. Neste confronto, quem sai ganhando é o capital (HORTA, 1985: 214).

A conclusão é óbvia pelo exposto acima: Estado e capitalismo sempre usufruíram do processo escolar para a obtenção de seus objetivos, lançando mão de recursos nem sempre compatíveis com a ideologia democrática e liberal que sustentam, os quais podemos sintetizar esquematicamente da seguinte forma:

Figura 1



Porém, independentemente das questões políticas e econômicas, a educação pré-existe intimamente ligada às classes e às proposições sociais, bem como às proposições político-econômicas.

4 - Educação - finalidades e funções

Do ponto de vista educacional, o homem é início e término desse processo, o qual sofre interpretações quanto a seu significado e ações, a partir desse mesmo homem.

A cada interpretação do ser humano teremos, concomitantemente, uma interpretação de Educação, pois sabemos ser através dela que forjamos comportamentos, atitudes e mentalidades. Educação não é só trabalho de transmissão da experiência humana, mas também de criação, formação e manutenção de tipos comportamentais. É lícito, portanto, dizer que para cada leitura de homem temos um tipo correspondente de educação, um tipo de cultura social e política que o mediatiza na temporalidade histórica.

Da raiz do termo **EDUCAÇÃO** (*educare/ex-ducere* = extrair/nutrir), temos, implicitamente, o objetivo específico dela própria, principalmente considerando a conotação contemporânea de **educação como ação compartilhada ou então, de ação social e politicamente vivenciada por determinado grupo.**

Fundamentalmente, a educação é uma prática social que, por sua natureza e manifestação, exige uma epistemologia. Nela, a crítica sobre a cultura humana e a identidade histórica da sociedade devem sustentar não só o processo em si, como realimentar constantemente aquele que é o objeto formal da escolarização: o saber humano.

A educação enquanto ação transitiva, isto é, enquanto troca de experiência e saber humanos, atinge uma especificidade em que a racionalidade sobrepõe-se à exterioridade das ações, uma vez que a práxis contida nos diferentes comportamentos sustenta o conteúdo formal dela própria.

Nesse sentido, a escolaridade justifica-se como inventário do processo civilizatório, redimensionado pela ciência e pela prática pedagógica, com o objetivo único de conhecimento do homem pelo próprio homem.

Ressaltando-se a experiência humana como fim em si mesma, a escolarização deve proporcionar a todos os padrões mínimos de conhecimento e operacionalização de técnicas que, adequadamente utilizadas, levarão ao aprimoramento do saber humano, da produção, da sociedade e da cultura.

Conseqüentemente, a escola, enquanto organização institucionalizada do SABER, tem a função específica de transmitir conhecimentos já experimentados e vividos e, ao mesmo tempo, proporcionar o desenvolvimento de pesquisas, de modo a incrementar a ciência e co-participar na evolução da sociedade. Sob esse prisma, a grande ação pedagógica da escola é de ENSINAR, não se limitando a classes e/ou grupos sociais, ou mesmo a um sistema produtivo, ampliando cada vez mais seu leque de informações.

Dentro de um processo cultural amplo e diversificado, a educação se manifesta de maneira a conter as mais diversas possibilidades de comportamento e produção artística, profissional e sobretudo cognitivas, a partir de um universo de experiências, onde o elemento "simbólico" transita livremente na busca de significações mais aprofundadas sobre o grupo social.

Trata-se de um elemento simbólico ligado ao imaginário coletivo, todavia, pleno de um "mores" enquanto fundamentação dos comportamentos: configurado no "ethos" natural dos grupos como determinantes de uma prática social e política: grávido de uma consciência histórica infiltrada na temporalidade viva e evolutiva.

Como diz Laterza e Rios,

... o processo educacional é ato ou atividade global de toda a sociedade e de toda a cultura. Instalamos a práxis pedagógica na totalidade da práxis humana. E esta última sempre situada e datada na história, é o ato ou o processo de executar uma tarefa humana cujo sentido interessa a momentos ulteriores, a título exemplar, a título de experiência (humana) histórica capaz de fundamentar outras experiências históricas (e humanas) (LATERZA & RIOS, 1971: 214).

Ciência e tecnologia, aliadas ao conteúdo sócio-cultural dos grupos, proporcionam assim a base cognitiva necessária que impulsiona e sustenta as relações humanas e que constitui a mola-mestra para a ampliação de uma educação democrática e dos paradigmas históricos da sociedade. Assim é que:

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a possibilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência 'pública', virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua: a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinações, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIM, 1993:13-14).

Sendo o ponto crucial do processo escolar, a aprendizagem e a aquisição do saber, a escola tem a responsabilidade de possibilitar uma educação onde os elementos cognitivo-emocional-profissionais vão além das possibilidades da própria escolaridade, uma vez que, através dela os indivíduos serão convocados a dar uma resposta positiva ao meio social que pertencem (pela participação democrática); serão avaliados quanto à utilização dos ensinamentos adquiridos (pelo trabalho e situações criativas) e quanto à tomada de decisões em relação à vocação própria

do seu tempo e sua história (interação e integração política do indivíduo).

Paralelamente a essas funções específicas, a educação/escolaridade possui metas a serem alcançadas, entre elas a vivência democrática, da cidadania, da profissionalização em caráter geral e, sobretudo, da manutenção do próprio processo escolar enquanto "locus" natural do processo científico. Assim, sob o escopo do direito e da cidadania, onde prevalece a democracia como sustentáculo da diversidade social,

... espera-se da escola, embora não apenas dela, que contribua para a qualificação dessa cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos e convivência num mundo cambiante e plural são entendidas como condições para que essa formas de exercício da cidadania não produzam novas segmentações, mas contribuam para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (MELLO, 1991:11).

Como consequência da cidadania, a busca e o aprofundamento da ciência e da técnica são fatores primordiais na formação intelectual e profissional dos estudantes, sem contudo desmerecer o trabalho e os conhecimentos mais rudimentares que se manifestam na sociedade.

O trabalho, o exercício de uma profissão, é também meta do processo educativo, uma vez necessário ao desenvolvimento pessoal e coletivo (subsistência e produção) tendo em vista a dinâmica da troca de informações técnicas e o aprimoramento da ciência. Essa articulação trabalho/escola repensada nos moldes de nova organização social e política, simplesmente não "profissionaliza", mas permite uma dimensão maior da participação política dos indivíduos frente à história de sua classe/categoria profissional. Por isso,

... faz-se necessário, então, abandonar a compreensão de que existe uma relação linear entre escola e mercado de trabalho, uma relação imediata entre educação e empre-

go, em detrimento da relação entre educação e trabalho. Não é jogo de palavras, como pode parecer: apenas desejamos enfatizar a necessidade de tomar a questão do trabalho sob o ponto de vista do desenvolvimento do homem e não do desenvolvimento do capital (SHEIBE & BAZZO, 1989:7).

Além dessas considerações, destacamos entre os objetivos educacionais a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, como meta maior da vivência democrática, sabendo-se que a escolaridade/educação dentro do sistema capitalista-liberal ainda se constitui a partir de uma concepção de seletividade e competitividade injusta e, na maioria das vezes, massacrante.

O direito à escolarização, antes de se constituir um direito do cidadão, é dever e responsabilidade do Estado, principalmente no que diz respeito a uma política de desenvolvimento sócio-cultural, científico-tecnológico e, sobretudo, de bem-estar das diversas classes que compõem a sociedade - segundo os preceitos do próprio Estado Liberal.

O binômio obrigatoriedade/gratuidade é uma constante na política educacional considerando, principalmente, o atual índice de analfabetos adultos e o sem-número de crianças em idade escolar que estão sem matrícula ou infrequentes nas escolas.

Independente do tipo, propedêutico ou profissionalizante, de sistema aberto (liberal) ou fechado (tradicional), se de 1º ou de 2º graus, sabe-se que o processo escolar brasileiro é excludente e discriminatório. É nesse ponto que verificamos o paradoxo que o liberalismo moderno estabelece: por um lado, vinculado à democratização e aos direitos, temos o acesso e permanência do cidadão à educação; por outro, vinculado às leis de mercado de trabalho e produção, bem como à organização social com base na propriedade privada, a escola projeta-se como mecanismo de dominação/hegemonia das classes economicamente majoritárias, tornando-se seletiva e discriminatória, isto é, excludente.

Salienta Bárbara Freitag que:

...à luz desses dados, parece-me óbvio que precisamos mobilizar todas as políticas sociais possíveis para dinamizar a área educacional. Precisamos defender a escola pública como o fizeram os grandes defensores da Escola Nova no final da década de 80, procurando influenciar a formulação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino no Brasil. Os adeptos da 'descolarização', ou da filosofia populista de que a 'escola da vida' é melhor, parecem esquecer que é fora da escola que a criança é transformada em trombadinha, engraxate, jornaleiro, pipoqueiro, prostituta, etc. Pois a 'escola da vida' para essas crianças está marcada pelo que de mais abjeto o capitalismo dependente conseguiu produzir: o desemprego, a miséria, a marginalização e a deteriorização de todos os valores que em lutas árduas através dos séculos a humanidade ocidental procurou construir e defender, como o respeito ao próximo, a igualdade, a justiça (FREITAG, 1988:13).

Nessa ótica, vinculam-se as políticas social e educacional, pelas quais a escola pública se realiza - obrigatória e gratuitamente - não como situação assistencialista e/ou paternalista, de atendimento às populações carentes, mas sob forma de projeto social e político onde o SABER e a transmissão dos conhecimentos acumulados têm primazia sobre todas as ações.

Com vistas nas proposições do Estado Liberal e do Capitalismo contemporâneo percebemos que o processo educativo sobrevive sob constante tensão, transformando o saber, ora vinculado às proposições hegemônicas das classes dominantes, ora concorrentes às necessidades de instrumentalização da produção. Ao mesmo tempo ele traz dentro de si as contradições que, dialeticamente, o impulsiona de modo a abrir espaços em direção às novas modalidades de interpretações da realidade sócio-política e cultural. Assim é que, nessa contradição,

... a educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho (CURY, 1992:60).

Conclusivamente, tendo como suporte as abordagens apresentadas, descortinam-se dois eixos centrais que, ao nosso ver, constituem o substrato do processo educativo, enquanto subsídios básicos para uma nova interpretação da ação pedagógico-educativa e conseqüente política educacional. São eles:

A - Articulação das diferentes classes sociais, principalmente das camadas populares, de modo a romper a hegemonia conservadora, a fim de alcançar novas formas de relações sócio-políticas e culturais. O rompimento diz respeito à dicotomia das classes e das relações exploratórias de produção, as quais inviabilizam o processo de equilíbrio social. Os quesitos primordiais nessa articulação são o exercício da cidadania e o direito político de todos;

B - Autonomia da ciência, tecnologia e cultura como forjadores de nova consciência moral e ética. Essa autonomia refere-se à legitimação (teórico-prática) dos sistemas organizacionais sustentadores das atividades humanas, desde o trabalho até as manifestações populares de lazer. Os quesitos exigidos, nesse caso, perpassam os valores sociais/espirituais da sociedade nacional, independentemente de imposições ideológico-estruturais do Estado.

C A P Í T U L O I I I

A trajetória sócio-histórica da Escola Rural

1 - Da República Velha ao Ruralismo Pedagógico (1889/1930)

A República no Brasil (1889), ao se instalar, estabeleceu um embate sócio-político que acabou por culminar com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 40/50. Confrontando setores antagônicos, como o agrário-exportador versus urbano-industrial, a República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo.

A "República Educadora" estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida, em verdade, uma utopia, isto é,

...o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívico e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século (NAGLE, 1976: 100).

Sob pressão das transformações sociais e econômicas, as elites dominantes tiveram que abrir mão da escolaridade formal às classes emergentes, considerando que a educação era um quase privilégio das camadas elevadas. Antes disso, já no final do Império, um número significativo de congregações religiosas implantou escolas de ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano.

No que se refere ao meio rural,

As revoluções agroindustriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detedores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua (CALAZANS, 1993:16).

Mesmo a República - sob inspiração positivista/cientificista e tendo a educação como meio para se atingir o progresso -, não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta, desde os mais remotos tempos, a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços político-administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 10/20, quando um grande número de habitantes da zona rural deixou sua localidade de origem em busca das áreas que se iniciavam em um processo de industrialização mais amplo.

Desta feita surgiu o "Ruralismo Pedagógico" que segundo a professora Eni Marisa Maia, pretendia

...uma escola integrada às condições locais regionalista, cujo objetivo maior era promover a 'fixação' do homem ao campo (MAIA, 1982:27).

Em verdade, a urbanização avolumava-se de maneira tal que, era impossível deter seu curso. Concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista, isso por parte dos agro-exportadores.

Mas, de certa forma, o ruralismo contou também com o apoio das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos, uma vez que

... o grupo industrial ameaçado, pelo 'inchaço' das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas (MAIA, 1982: 27).

Ideologicamente, o ruralismo esteve vinculado às outras fontes da época já que

... muitas vezes o fenômeno de ruralização do ensino esteve acompanhado de determinadas orientações nacionalistas. Isso ocorreu porque o nacionalismo representou um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira ... (NAGLE, 1976: 233-4),

ocasionando, desta forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola e, também, a tendência de colocar o Brasil num destino econômico lastreado na produção campestre.

A ruralização do ensino permaneceu até a década de 30, uma vez que o ensino mantinha-se vinculado à tradição colonial e distanciado das exigências econômicas do momento. Porém,

... foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, 1982:45).

De qualquer maneira, o processo escolar brasileiro viria a sofrer rupturas na virada da década, independente da Revolução Liberal de 1930 e das configurações econômico-sociais surgidas após o crack da bolsa de Nova York em 1929.

2 - A Escolarização Rural no Estado Novo (1937/1945)

As proposições e o movimento revolucionário de 30 - fortemente centrados na visão liberal - trouxeram à sociedade brasileira uma nova forma interpretativa do processo produtivo e econômico que desembocava em situações concretas de bem-estar, direitos, participação, etc. Configuradas na Constituição de 1934, tais prerrogativas viriam a ser substituídas pela interpretação nacionalista de Vargas, cuja prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base (bens de produção), possibilitando as condições de equilíbrio social.

O processo escolar passou a fazer parte desse idéario, como suporte para a industrialização e a escolarização rural permaneceu quase que inalterada. Isto porque

...o movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do 'status quo', contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo 'natural', concorrendo consequentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande 'missão' do professor rural seria a de demonstrar as 'excelências' da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982: 28).

As proposições getulistas do Estado-Novo, de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional, destinado especialmente às classes populares. Com base num processo de industrialização amplo, Getúlio, através de seu ministro Gustavo Capanema, estipulou uma

... orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina 'às classes menos favorecidas' (RIBEIRO, 1979:120-1).

Ao mesmo tempo,

...a Reforma Capanema teve dois vetores principais. Por um lado refletiu o momento econômico pelo qual o Brasil passava (incremento do processo de industrialização), através da reestruturação do ensino industrial que visava nada mais do que atender à demanda de mão-de-obra especializada. Por outro lado, foi a tentativa de enquadrar a educação no universo ideológico do Estado Novo (SILVA, 1980: 34).

Quanto ao processo escolar rural,

... em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982:28).

Nesse contexto, independente de um processo escolar urbano ou rural, a educação vinculou-se, obrigatoriamente, ao Estado e ao Capital, concretizando dessa forma o processo urbanizante iniciado desde a Proclamação da República.

Acentuou-se neste ideário uma proposta extremamente capitalista-colonialista, fundada numa estrutura mandatária de formação socio-cultural escravocrata e de dominação do latifúndio/latifundiário sobre a sociedade brasileira, exigindo dessa, submissão e obediência, acatamento e servilismo.

O alvo máximo era, ainda, a exportação dos produtos agrícolas e a hegemonia política e econômica dos grandes proprietários.

Em 1942 a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que enfatizou as tendências nacionalistas do Estado Novo.

Partindo de premissas básicas, como o elevado número de analfabetos residentes na zona rural, a redução da produção agrícola em função da escassez de mão-de-obra provocada por movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da Nação, esse congresso de educação preconizou que, se a antiga oligarquia já não mais existia, no momento nova oligarquia estava no poder, tão conservadora quanto a anterior.

Nem liberal nem capitalista monopolista, mas com um discurso essencialmente conservador-nacionalista, o VIII Congresso de Educação não definiu claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do "status quo" não só da sociedade como do próprio Estado.

3 - A Educação Rural e a Redemocratização (1945/1964).

As discussões sobre a educação, acontecidas na década de 30, adiantaram as proposições que surgiram em meados da década de 40, pois, terminada a II Guerra Mundial e, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo, etc), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

É importante assinalar o trabalho realizado por alguns segmentos do governo federal, objetivando a celebração de convênio assistencial para a educação das massas campestres, entre Brasil e EUA. Foram realizados encontros, debates e palestras, de modo a problematizar as condições básicas de vida das populações carentes, principalmente as da zona rural. A questão crucial dos debates limitou-se ao âmbito da educação, a qual ficou determinada como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país.

Estipuladas essas bases, o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Education Foundation Inc, representando o governo norte-americano, estabeleceram as proposições fundamentais do convênio, permitindo a criação e instalação das Missões Rurais que contavam com recursos financeiros das duas nações participantes do projeto e com recursos humanos especiais dos EUA, que

... põem à disposição da CBAR um corpo de especialistas em educação e extensão rural além de concederem bolsas de estudos para o adiestramento de brasileiros naquele país (AMMANN, 1991:31).

Assim é que, em 1948, sob o patrocínio da American International Association for Economic and Social Development (AIA), foi criada, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), mais tarde denominada EMATER, a qual

... seria o embrião da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que foi criada em 21 de junho de 1986 e estava 'incumbida' de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros. A idéia de criação dessa entidade nacional surgiu dos serviços de extensão já existentes nos estados, obtendo apoio do governo federal e de entidades internacionais que proporcionavam àqueles serviços uma ajuda substancial na forma de suporte financeiro, assistência técnica e equipamento (CALAZANS, 1993: 23-24).

3.1 - A Extensão Rural.

Com o surgimento do programa de Extensão Rural no Brasil, acreditou-se, romanticamente, na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro - mediante eficaz e intensivo programa educativo de base - num "farmer" norte-americano do pós-guerra. Assim é que,

... assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar (...) A base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a 'ajudar a si mesmos' (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares - o chefe da família (o agricultor), a dona-de-casa e os filhos - a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social (FONSECA, 1985: 91).

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carencia, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente àqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, sistematização de trabalho ou mesmo capacidade para tarefas socialmente significativas.

Para o programa de Extensão, o rurícola brasileiro era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser protegido.

A professora Maria Julieta Calazans critica este enfoque da Extensão Rural sobre o cidadão do campo, que o interpreta da seguinte maneira:

... vê-se então o homem do campo desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o

exterior), anômico (carente de laços sociais sólidos e conscientes, ou avesso à solidariedade social)(...) Portanto, será preciso alimentá-lo, informá-lo, curá-lo, aproximá-lo do mundo e criar para ele uma rede social e identificar seu papel relativo dentro dessa rede (CALAZANS, 1981 (A): 171)

Sem dúvida alguma, o grande projeto rural acontecido no Brasil foi o da ABCAR que, através da Extensão Rural, modificou amplamente a composição sócio-cultural do campesinato brasileiro.

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva, que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário.

Para a pesquisadora Maria Tereza Lousa da Fonseca (1985: 42-3) os princípios teóricos que sustentaram o programa de Extensão Rural fundamentam-se em Everett M. Rogers e Talcott Parsons. A tarefa educativa da Extensão primava pela organização comunitária dos rurícolas e que

... os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comum-unidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços (FONSECA, 1985: 54).

Nosso intento, neste momento, é demonstrar a ascensão do modelo educacional informal patrocinado por empresas e interesses capitalistas estrangeiros, em detrimento da educação formal e dos verdadeiros objetivos e necessidades da escola rural.

O descaso governamental para com a escolarização formal rural favoreceu o desenvolvimento da ideologia comunitária e a proliferação de mecanismos educacionais informais no campo, os quais não consideraram a estrutura social campestre, sua organização e formas de trabalho/produção e, também, as modalidades de participação/integração do rurícola com o contexto urbano.

Constatamos que, embora o campo tenha ampliado e melhorado seu nível de vida, as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou mais uma vez submetida à vontade dos grupos dominantes.

Nesse particular, tornou-se nítido o alinhamento brasileiro aos grupos internacionais hegemônicos capitalistas - principalmente aos grupos norte-americanos - uma vez estabelecida a dependência da sociedade nacional em relação a tais elites.

Sob esta ótica, o programa de Extensão Rural pode ser analisado sob diferentes ângulos, como:

- a) **Político** - a extensão baseou-se num suposto aparecimento e desenvolvimento de grupos revolucionários, de orientação esquerdista, a exemplo de Cuba e outros grupos existentes na América Latina, os quais deveriam ser combatidos;

- b) **Social** - redução/contenção dos movimentos migratórios internos como medida preventiva à problemática social surgida nos grandes centros urbanos, além de controle e acompanhamento das reivindicações políticas e sociais surgidas na zona rural;

- c) **Cultural** - controle ideológico das massas campestres: grupo resistente à cultura urbana e às modificações exigidas pelo planejamento desenvolvimentista;

- d) **Econômico** - a sustentação do processo industrial urbano e vinculação da economia nacional aos grupos empresariais multinacionais;

- e) **Das relações internacionais** - a dependência diplomática e econômica dos países periféricos (subdesenvolvidos) alinhados verticalmente às nações metrópoles (desenvolvidas).

Nesse contexto, constatamos que,

... do ponto de vista do Sistema ABCAR, tinha-se como dado que o destino da agricultura brasileira era trabalhar para permitir um perfeito crescimento industrial, seja enquanto suporte de divisas, fornecedora de mão-de-obra, matéria-prima e alimentos, seja enquanto consumidora de produtos manufaturados (...) Nesta perspectiva, a problemática era enfocada não a partir de seus problemas intrínsecos - estrutura fundiária, condições de trabalho dos camponeses, preços e formas de comercialização dos produtos - mas sim em relação à problemática do desenvolvimento industrial (FONSECA, 1985: 160).

Destaca-se também, nesse sentido, a listagem de patrocinadores da Extensão Rural no Brasil que, no entender de Maria Julieta Calazans, demonstra, claramente, as posições ideológicas nela contida. Diz o texto:

..A Abcar teve como principais patrocinadores: organizações de 'cooperação técnica', ligadas diretamente ao governo dos EUA (IICA, ICA, AID, Usom, Aliança para o Pro-

gresso etc); corporações, associações e fundações privadas, ditas 'filantrópicas', ligadas ao grande capital monopolista americano (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellog etc); organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos acima mencionados e que a eles dão legitimidade, cobertura e prestígio, que, como eles, são instrumentos em nosso país de expansão da economia de mercado, e vendem uma imagem romântica da extensão rural (IICA, OEA, BID, FAO, Bird) (CALAZANS, 1998: 24).

Trabalhando de forma creditícia e possibilitando empréstimos aos produtores para aplicação imediata em projetos expansionistas, a ABCAR e, principalmente, a ACAR/EMATER, num primeiro momento pretenderam a aceleração da produção agrícola e, conseqüentemente, o bem-estar da família rural. Tanto que, nas primeiras avaliações sobre os resultados obtidos, nota-se

... uma exagerada preocupação em veicular a ideologia americana do pós-guerra, e a necessidade de mostrar-se como modelo aos organismos nacionais e internacionais, ocupados com o desenvolvimento agrícola. Neste sentido, a ACAR-MG elaborou um discurso ufanista que falava não somente pela instituição, mas também pelos seus assistidos (FONSECA, 1985: 82-83).

Paralelo ao sistema formal, a Extensão enquanto sistema informal, passou a utilizar da estrutura física da escola e lançou um projeto onde a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária passava por novos prismas e orientações, bastante diferenciados daqueles praticados pela escola tradicional.

O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando que a educação formal

... terá que adequar seus conteúdos, metodologia, programas e horários à vida econômico-produtiva e sócio-cultural da comunidade rural.. Desta forma, o processo educativo será um só, servindo a toda a população da comunidade, contribuindo gradativamente para o fortalecimento de sua organização e para a defesa de seus interesses e, por fim, servindo como fator de estímulo para um processo de desenvolvimento rural, autônomo e auto-sustentado (PINTO, 1981: 99).

3.2 - A Campanha Nacional de Educação Rural.

No início da década de 50, destacam-se, no desenvolver das atividades educacionais para as populações rurais, a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR). Segundo Calazans,

...as duas experiências realizam-se ao longo de um período que se caracteriza, no âmbito mundial, pela Guerra Fria e, na conjuntura nacional, sobretudo pelo período desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek. Os programas da CNER e do SSR, guardam como tônica o desenvolvimento de comunidade (...) Implantados, respectivamente, em 1962 e 1965, os programas da CNER e do SSR guardam características e, mesmo, refletem idéias do pensamento educacional da época (CALAZANS, 1991: 22).

A Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc. Dos projetos da CNER surgiu a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos, sendo a primeira experiência realizada no município de Itaperuna, a qual serviu de base para a proliferação do projeto de Extensão em todo o Brasil. Observa-se que

... esta experiência tinha como suporte básico a idéia de que o atraso das zonas rurais decorria da escassa preparação do homem do campo. Assim sendo, o importante

seria preparar melhor este homem, ou seja, levá-lo a uma vida mais digna, através da difusão da idéia e do valor da auto-ajuda; e isso só seria alcançado mediante o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de uma prática pedagógica não-escolar, ou seja, a educação comunitária (FONSECA, 1988: 57-58).

Quanto à filosofia da CNER, observa Safira Ammann que, na verdade, a campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, ao defender o trabalho comunitário rural como meio de melhoria de nível de vida, a partir da pedagogia extensionista, uma vez que

A CNER escamoteia, assim, a questão rural, deslocando-a para o nível dos indivíduos e da comunidade local, ao invés de abordá-los no contexto estrutural societário, onde residem as verdadeiras raízes da problemática. Deixa propositalmente intocável o problema da exploração da força de trabalho agrícola, fato plenamente explicável, pois, na qualidade de instrumento do Estado, comprometido com a ideologia da classe fundamental dominante, cabe à CNER a tarefa de preservar as estruturas e favorecer a consolidação do capitalismo no Brasil, pela via da modernização do meio rural (AMMANN, 1991: 49).

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos campestres ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

Além disso, as lutas ou reivindicações campestres das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor ressaltar que, os pequenos grupos rurais sem representatividade - trabalhadores sem-terra, arrendatários, boias-frias e outros - não tinham vez e voz frente às decisões comunitárias, uma vez que as mesmas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados.

Fica evidente também, dentro das proposições ideológicas da CNER, o localismo, isto é, a supervalorização dos fenômenos locais, contrários à visão cosmopolita e desenvolvimentista do período em questão.

Mesmo assim, apesar de todo esforço empregado pela CNER para a fixação do homem no campo, apesar do aumento da produção/produtividade, e da elevação do nível de bem-estar social dos grupos campestres, o êxodo rural no Brasil iniciou-se na década de 50, simultaneamente ao pleno funcionamento das missões, Campanhas Rurais e do Programa de Extensão.

O paradoxo centrou-se exatamente num processo educativo que, distanciado da realidade sócio-cultural do campo, tentou imprimir nos rurícolas uma imagem e/ou uma ideologia que não atendia suas necessidades básicas: sobrevivência, saúde e educação.

De qualquer modo, o próprio sucesso desses programas possibilitaria o êxodo, uma vez que

... há um lugar-comum entre educadores e pesquisadores que atuam no meio rural, segundo o qual o homem do campo que frequenta com êxito tais cursos, torna-se um inadaptado ao seu meio e procura a cidade. Quando não participa dos programas educacionais já com a clara disposição de migrar. Neste último caso, a educação é procurada já com o fim expresso de atingir a cidade, transformando-se assim em uma espécie de 'passaporte' que assegura o trajeto entre o rural e o urbano (CALAZANS, 1981 (A): 170).

A consequência imediata do êxodo rural foi a transformação do pequeno proprietário e dos demais trabalhadores rurais em habitantes das periferias dos centros urbanos e sua imediata profissionalização como bóia-fria ou trabalhador sazonal, ou quando muito, como trabalhador braçal na indústria da construção civil.

Podemos considerar, também, que a presença acentuada de rurícolas "exilados" no meio urbano acelerou descompassos sociais tais como: desemprego, criação de bolsões de pobreza, formação de favelas ou de áreas residenciais sem infraestrutura básica, banditismo, prostituição e proliferação de novos focos de doenças infecto-contagiosas devido a situações de baixo índice de saúde pessoal e, em alguns casos, de fome.

De certa forma, a tônica desenvolvimentista do período 1955/60 (governo JK) enfatizou o desenvolvimento urbano e a concretização do processo industrial multinacional. A realidade rural, nesse caso, entrou apenas como suporte para o processo industrial urbano, sem merecer grandes considerações do governo central.

Mesmo semi-abandonada pelo governo federal, a Escola Rural, capenga e defasada, continuou sua trajetória, dada a abnegação de seus professores e da própria comunidade rural, a qual foi chamada constantemente para socorrer necessidades de merenda dos alunos, material didático, transportes para professores e outros recursos necessários ao ensino/aprendizagem.

3.3 - A Educação Rural e a Lei 4.024.

Considerando a década de 50 como época de crise na educação, em decorrência da delongada discussão sobre a elaboração da LDB (de 48 a 61), observamos que as tendências de centralização/descentralização do ensino, escola pública X escola privada refletiram, de modo nítido, as contradições da educação brasileira, quer geral, quer rural.

Para muitos é uma situação paradoxal. Para nós é dialética. Na realidade, o modelo escolar brasileiro evidencia fielmente as forças sociais existentes em nosso grupo humano, que

entre tantos meios, buscam na educação e no processo escolar formal, o veículo condutor de seus anseios, e o caminho para a superação de deficiências impostas pela realidade circundante. Ou seja, se para alguns grupos a escolaridade é meio de manutenção do "status quo", para outros é processo de independência sócio-cultural, política e econômica.

Segundo Luiz Antônio Cunha (1980-B) tendo por base as propostas dos pensadores franceses Baudelot e Establet, temos que a dicotomia na escola brasileira é resultado de um sistema produtivo lastreado na superposição das classes e na ideologia funcionalista que os grupos dominantes impõem sobre as mesmas. É bom lembrar que, para esses autores, ainda na visão de Cunha(1980-B) a escola, ao atender as exigências do capitalismo, cria dois sistemas distintos de ensino: um para a formação das elites e outro para a formação do proletariado, reforçando assim a dicotomia existente entre as classes.

Avaliando o período - década de 50 - a partir do ponto de vista educacional, percebe-se a profundidade e as dimensões dessas dicotomias e, com pouco risco de estarmos equivocados, podemos dizer que a escola brasileira (especialmente a escola rural) nessa época foi condicionada às intenções capitalistas, ficando prisioneira do sistema ditado pelas esferas governamentais e econômicas do país.

Foi a negação da própria escola, da cultura, do "habitat", do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial.

Sobre as relações de dependência e subordinação, de negação da escola e da cidadania, de exploração de mão-de-obra e divisão do trabalho, assim se expressa Lousa Fonseca:

... a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo

com as necessidades da divisão do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica (FONSECA, 1989: 19).

A concretização dessas proposições da década de 50, bem como os questionamentos, impasses e contradições da sociedade brasileira ligados à elaboração da LDB, aconteceram por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, a qual

... reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo que dissolve a dualidade do ensino anterior (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando (FREITAG, 1980: 58-9).

Em contraposição à não-flexibilidade curricular e à forte centralização do processo escolar anterior (Lei Orgânica de Gustavo Capanema), a 4.024 tentou liberalizar o processo escolar brasileiro introduzindo elementos novos ainda não vivenciados pelos educadores nacionais. Entre as novidades suscitadas pela LDB destacamos a questão da neutralidade escolar, a nova organização e disposição curricular, a introdução do planejamento educacional como forma de estruturação e orientação das atividades pedagógicas, e a democratização do sistema.

Tais situações são plenas de contradições e antagonismos, os quais permaneceram ao longo da legislação educacional brasileira até nossos dias.

Além disso, a lei 4.024 conferiu aos Estados a ampliação do corpo disciplinar escolar, mediante a ação dos Conselhos Estaduais de Educação, sem perder de vista o currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal e pelo próprio MEC. Porém,

... na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa (ROMANELLI, 1982: 181).

Também conferiu aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para as crianças com idade de 7 anos, excetuando situações previstas na própria lei, de acordo com o artigo 30, parágrafo único. (Ver Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024, dez/61).

Considerando a precariedade das famílias brasileiras, a obrigatoriedade nesse caso perde seu efeito, o mesmo acontecendo com a responsabilidade dos municípios em relação ao ensino fundamental e sua organização.

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a lei 4.024 omitiu-se quanto à escolaridade dos agrupamentos campestres, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior do país eram desprovidas de recursos humanos e, principalmente, de financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada e nem descentralizada, o sistema educacional rural sem condições de auto-sustentação - pedagógica, administrativa e financeira - iniciou-se num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbano-industriais dos grandes centros.

No desenrolar desses acontecimentos não podemos ignorar a presença de vários "aparelhos" estatal-capitalistas já instalados na zona rural, entre eles a Extensão e outros projetos semelhantes.

Nota-se que, paulatinamente, o governo central foi assumindo o controle das atividades rurais, mediante a implantação de programas de desenvolvimento comunitário e/ou de integração dos grupos sociais campestres, aproximando-os das proposições gerais dos agrupamentos urbanos.

3.4 - A Educação de base e a Questão Rural.

Enquanto tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal de educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento e desenvolvimento dos chamados movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB).

Intimamente ligados aos movimentos de esquerda, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas Ligas Camponesas, pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e um sem-número de atividades sócio-políticas em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 63. É importante salientar aqui as atividades desenvolvidas por Francisco Julião, iniciadas na década anterior, e que dizem respeito à luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, bem como a ação pastoral de alguns bispos da Igreja Católica engajados na visão progressista e nas orientações episcopais socializantes da época. É importante dizer, também, que as classes médias urbanas, tomando consciência do seu papel sócio-político, manifestaram, já nessa época, desconfortamentos e insatisfações em relação a certas atitudes governamentais (aumento da dívida externa, arrocho salarial, dependência econômica, etc) antecipando, dessa maneira, os conflitos que surgiram no decorrer dos decênios 60/70.

A década de 60 trouxe para o país a crise do modelo desenvolvimentista de JK. Porém, esse modelo foi utilizado como alavanca para um processo que, na opinião de muitos, não teria restrições e nem retrocesso.

Ainda dentro do conteúdo liberal-democrático do governo Juscelino, acirraram-se as discussões quanto ao processo econômico-produtivo e social, bem como a questão do setor agrário e

as condições de vida das populações vinculadas ao meio rural.

A luta pela Reforma Agrária, liderada principalmente, por grupos de esquerda, mobilizou múltiplos segmentos sociais e, os resultados, foram novos acordos entre Brasil/USA, dessa vez a "Aliança para o Progresso".

Esse programa especial de atendimento à carência (alimentar, de saúde, médico-hospitalar, etc) foi organizado pelo então presidente norte-americano John F. Kennedy, visando acordos assistenciais e financeiros entre nações latino-americanas. O projeto foi justificado pelo ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina; pela situação agravada devido à baixa cotação de seus produtos e elevado crescimento populacional; pelo baixo nível de condições de vida e bem-estar social, exigindo reformas sociais amplas; pelos riscos de subversão social e política, promovida, particularmente, pelo baluarte americano do comunismo - Cuba.

Segundo Manoel Maurício de Albulquerque,

... a Aliança para o Progresso, apresentada como a realização do projeto da OPA, dele se diferenciava profundamente. A proposta brasileira pressupunha a subordinação da ajuda norte-americana aos projetos elaborados com um mínimo de autonomia, que lhes garantisse uma real eficiência no reajuste da estrutura econômica latino-americana. O governo Kennedy transformou aquela iniciativa em um programa assistencial que não levava a nenhuma transformação real da dependência latino-americana em relação aos Estados Unidos (...) Kennedy havia utilizado a Aliança para o Progresso como um recurso para controlar a execução de programas governamentais latino-americanos, de maneira a impedir que a solução revolucionária cubana se alastrasse (ALBULQUERQUE, 1986: 709 e 499).

Paralelo à Aliança para o Progresso, foram desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e IN-CRA - todos vinculados a situações de povoamento, assentamento de populações flutuantes, de expansão produtiva agrícola (espe-

cialmente no nordeste) e de educação informal para os agrupamentos campesinos.

O objetivo principal desses programas foi conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas, as quais, sob orientação de esquerda, anunciavam-se como ameaça ao capitalismo e suas instituições.

O governo central, ao desenvolver as atividades específicas desses programas-projetos, mediatizou ações que permitiram a implantação de outros projetos destinados ao campo, entre eles:

- a) PIPMOA- Programa intensivo de preparação de mão-de-obra agrícola, a partir de 1963;
- b) SUPRA - Superintendência da Política de Reforma Agrária, em 1964;
- c) CRUTAC- Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965);
- d) Projeto Rondon - com ações assistenciais e de integração sócio-cultural, realizadas por estudantes (implantado em 1968).

No conjunto das discussões sócio-políticas e dos programas governamentais do final da década de 50 e início dos anos 60, a educação no campo, já controlada pela Extensão Rural, ficou à mercê das decisões político-partidárias dominantes e do jogo econômico da elite industrial. Nesse particular, esclarece Maria Julieta Calazans:

Com relação à educação, nessa conjuntura, pode-se dizer, genericamente, que ela é realizada e planejada a partir das necessidades educacionais de cada região. Não há

uma superestrutura válida para todo e qualquer meio ambiente. As exigências de planejamento e efetivação da educação rural estão correlacionadas à política de desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos da época (CALAZANS, 1993: 30).

4 - A Educação Rural no Contexto Militar (1964/1985)

Em meados da década de 60, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista, o golpe militar de 1964 (que modificou extremamente a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista), o desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano), a anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), o desenvolvimento do "milagre econômico" e a aproximação do país ao Fundo Monetário Internacional.

Nesse contexto constatamos completo abandono do ensino formal no campo, por parte dos órgãos governamentais e também a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia, substituindo a professora leiga, despreparada, recrutada no local, pelo "técnico" e pela "extensionista", cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou pela Fundação Rockefeller.

É sabido que a escola formal/tradicional sempre esteve presente no cotidiano das populações rurais principalmente como valor social. Independente de ser ministrada por profissionais do ensino ou por professores leigos extraídos da própria comu-

nidade, até onde foi possível, essa escola catalizou as atividades sócio-políticas na zona rural. Seu espaço físico serviu e ainda serve como Posto de Saúde, local para reuniões políticas da comunidade, centro de lazer, de divulgação de campanhas sociais e sócio-produtivas, de treinamento básico para serviços rurais e, até mesmo, ponto de encontro religioso e social. Ou seja, a escola, corpo físico, serviu de referencial para uma série de atividades sócio-culturais dentro da comunidade rural, local natural de discussão sobre o destino pessoal e coletivo do homem do campo.

Centralizada na questão econômica interna e externa, a política social brasileira durante a década de 60 e mesmo nos anos 70, teve na educação e na escolaridade de seus membros, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado. Portanto,

Do ponto de vista da sociedade política caberia à Política Social a eliminação de obstáculos ao crescimento econômico - tais como resistência cultural às inovações - e criação de condições imprescindíveis à eficácia do mesmo. Nestas condições, a prestação dos 'serviços de tipo social' como educação, saúde, habitação, assistência representa um ingrediente coadjuvante do bom desempenho econômico, porquanto contribui para a reprodução e maior produtividade da força de trabalho (AMMANN, 1991: 105-6).

Nesse sentido, o governo Castelo Branco criou, através do Ministério do Planejamento, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida. A ligação educação/trabalho/desenvolvimento vinculada à educação rural, a partir de uma nova estruturação curricular, é assim interpretada por Élio Viana:

... Um currículo, proposto a partir das bases da própria comunidade rural, com muita consciência por parte dos educadores e dos líderes das comunidades, certamente colocará a educação na condição de participante do processo de desenvolvimento do meio rural. Esta escola estará preocupada, entre outras coisas, em preparar os organizadores da sociedade de amanhã. Nela, o trabalho agrícola será considerado um problema pedagógico, excluindo-se a possibilidade de exaustão das crianças em trabalhos manuais, prejudicial ao ensino teórico, à medida que estas duas formas de trabalho escolar não se ligam entre si (VIANA, 1988: 161).

Todo esse processo encontrou focos de resistência, principalmente aqueles com sustentação ideológica social-democrática e/ou orientação de esquerda.

O trabalho efetuado por grupos religiosos progressistas ou vinculados a sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos, gerou uma intensa mobilização entre moradores das periferias e do campo, suscitando o aparecimento e desenvolvimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular.

Apesar de uma crítica pesada e exaustiva sobre o modelo educacional da época, realizada por professores, intelectuais e pessoas ligadas ao setor, ela

... não é suficiente para explicar a intensidade das demandas populares por educação. Se elas fossem apenas resultado da consciência alienada, como essa alienação conviveria com o bom senso evidenciado em outras questões inclusive no plano propriamente político? (CUNHA, 1991: 87-8).

O resgate ou, pelo menos, a tentativa de resgatar o direito e a vivência da cidadania pela educação acontece mediante a utilização da metodologia e da filosofia de Paulo Freire.

4.1 - A Educação Popular de Paulo Freire.

Nem educação formal, nem informal, mas a partir da prática dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural, Freire re-

evoluciona a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sócio-linguístico-cultural desses mesmos grupos sociais.

Dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire (1978) rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político, social, econômico e cultural constitui a "tecedura" do processo ensino/aprendizagem da cidadania consciente.

Sua proposta foi amplamente utilizada, levando-se em consideração o trabalho iniciado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e as rupturas ideológicas sócio-políticas internas, acontecidas a partir do período militar de 64. Assim,

Revive-se, desse modo, muito da proposta de Paulo Freire enunciada no contexto do nacional desenvolvimentismo no início da década de sessenta, pretendendo-se inseri-la numa alternativa de desenvolvimento intermediário, encastrada num outro projeto dominante, como parte de sua política social. A educação como forma de articulação das próprias camadas populares dentro de uma perspectiva de maior participação política que pressione no sentido de redistribuição dos bens e benefícios sociais passa a ser não somente resultado, mas a despeito de todas as ressalvas feitas quanto à importância das mudanças sócio-econômicas, ganha um peso muito grande como mola propulsora da proposta alternativa de desenvolvimento, que se faz sobretudo pela redefinição do papel das culturas locais e regionais (BARRETO, 1988: 117).

O movimento de educação popular ganhou inúmeros adeptos e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência ao processo escolar formal/tradicional - defasado e sem vitalidade para as classes subalternas - mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos.

De certa forma, baseados no método de Paulo Freire, várias comunidades rurais desenvolveram a "educação libertadora", geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos polí-

ticos e pessoas engajadas com ideologias socializantes. Não podemos considerar que esse tipo de atividade tenha sido uma constante no meio rural brasileiro, nem temos instrumentos adequados, no momento, para avaliar sua penetração nos costumes e na interpretação simbólica dos rurícolas. Sabe-se, no entanto, que dadas as características metodológicas das proposições alfabetizadoras de Freire, seu enfoque principal é a conscientização do cidadão frente às pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel frente às distorções histórico-sociais.

Objetivamente, é uma pedagogia que contraria os princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes subalternas, bem como para o acatamento irrestrito aos planejamentos econômico-capitalistas. Sendo a escola formal/tradicional ou informal/liberal uma proposta eminentemente conservadora e, ao mesmo tempo, limitadora de expressões sócio-políticas mais amplas, o método de Paulo Freire não coaduna com seus objetivos, uma vez que esses modelos pedagógicos estão voltados para o predomínio de determinados grupos sobre outros, para um processo de urbanização amplo e irrestrito, no qual a práxis natural das minorias e dos grupos camponeses não tem espaço e/ou possibilidades de manifestar-se.

4.2 - A Educação Rural e a Lei 5.692.

Com a ideologia dos militares que ocupavam o poder desde 1964, a escolarização nacional sofreu novas alterações, dessa vez com a promulgação das leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente, sobre a reforma do ensino superior e sobre a estruturação do ensino fundamental e secundarista.

Num ambiente de profundas transformações, mediante o regime político instalado no país pelas Forças Armadas, no tocante à escolarização tem-se questionado até que ponto houve, de fato,

uma mudança no processo educacional brasileiro com a promulgação dessas leis.

Segundo Saviani,

... a ruptura ocorreu ao nível político; não porém, no nível sócio-econômico. Ao contrário: a ruptura política foi necessária para preservar a ordem sócio-econômica, uma vez que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal tendiam a uma ruptura no plano sócio-econômico. Tal fenômeno tem sido constantemente proclamado(...) as Forças Armadas se levantaram para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições (...) No plano político, porém, é inegável que houve 'mudança radical', quando mais não fosse pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história política brasileira (SAVIANI, 1978: 184).

Sabe-se, hoje, da necessidade do regime militar em criar mecanismos sociais e políticos para manutenção de seus objetivos econômicos, os quais, segundo Octaíza Romanelli se constituíam em:

- a) reforço do executivo e conseqüente remanejamento das forças na estrutura do poder;
- b) aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional;
- c) centralização e modernização da administração pública;
- d) cessação do protesto social (ROMANELLI, 1982: 194).

No que diz respeito ao protesto social, a demanda pela escolaridade aumentou significativamente na década de 60, provocando séria crise no processo escolar brasileiro, uma vez que a sociedade (principalmente as classes médias) reclamava da escassez das escolas e do número de vagas existentes, bem como da baixa qualidade do ensino praticado em sala de aula. O ponto culminante desses protestos deu-se em 1968, resultando na extinção da UNE (União Nacional dos Estudantes) e dos diretórios

acadêmicos de várias faculdades, principais estopim dos movimentos contra os ditames militares.

Para a professora Romanelli, a crise no sistema educacional brasileiro a partir da implantação do regime militar,

... acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development (AID)* - para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados Acordos MEC-USAID (ROMANELLI, 1982: 196).

Em verdade, dentro da especificação capitalista, pretendia a AID, entre outros objetivos, a eficiência e eficácia educacional; a ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo em particular à profissionalização da juventude brasileira; a modernização dos canais educacionais extraclasse, como forma de ampliação das informações a serem veiculadas; e a re-estruturação do ensino superior nacional, tendo por base e modelo as universidades norte-americanas.

Em 1964 o MEC já havia assinado um acordo com a AID, o qual foi desdobrado posteriormente de modo a atingir todo o sistema educacional brasileiro, inclusive o rural, uma vez que em 05/05/66, celebrou-se o acordo Ministério da Agricultura-CONTAP-USAID, destinado ao treinamento técnico e orientação vocacional rural. Este mesmo acordo foi ampliado e ao mesmo tempo reforçado em 27/11/67.

Com base nesses acordos, nas exigências sociais e nas prerrogativas do Estado Militar, o governo obrigatoriamente teria que mudar o sistema educacional, daí a formação da Comissão Meira Matos e dos Grupos de Trabalho para a reforma do ensino no Brasil.

A Lei 5.692, a partir de seus objetivos - gerais e de caráter conservador, dada sua ênfase liberal - não trouxe, de fa-

to, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional.

Em seu primeiro artigo, diz a 5.692:

... o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL/MEC, 1971 - LEI 5.692 de 11/8/71).

Pressupõe-se, nesse caso, que a escola terá condições de suprir uma série de necessidades do educando, de modo a garantir-lhe vida melhor, realização psico-social e, sobretudo, de vinculá-lo a um sistema produtivo e político de alto nível.

No entanto,

... como o educando não vive só no meio escolar, decorre daí que os objetivos acima enunciados são dependentes da forma de vida da sociedade em geral, na qual se situa a escola. Em outros termos, assim como é impossível uma qualificação real para o trabalho, numa sociedade que não o promova, nem o dignifique, assim também é impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática. Neste sentido, ainda que haja remota possibilidade de uma preparação feita pela escola, esta corre o risco de cair no vazio e tornar-se uma fórmula oca de fazer os educandos memorizarem regras de convivência social (ROMANELLI, 1982: 237)

Embora sem meios adequados para alcançar esses objetivos, a LDB pretendeu eliminar a seletividade social (com a ampliação do ensino fundamental até a 8a. série) e a dualidade entre ensino técnico-profissional e formação propedêutica (com a criação do ensino profissionalizante obrigatório no II grau).

Continuidade e terminalidade são, dessa maneira, os princípios fundamentais que regem o ensino nacional, à luz da 5.692; continuidade, dado o elenco de disciplinas que compõe a

estruturação curricular e os programas de ensino; terminalidade, quanto à habilitação profissional e o sentido de reorganização social propiciado pelo trabalho e pela cidadania.

Como nos diz Joel Martins:

... reorganização social significa aprimoramento sucessivo do sistema social. Toda sociedade vive um período de transição que gera novas formas de existência. O homem é capaz de planejar o futuro e a instituição educacional, a escola, deve auxiliar na elaboração desse futuro, dependendo de como é feita a seleção das disciplinas na construção do currículo. A validade do conteúdo é alcançada, portanto, a partir das contribuições que o homem faz para o sistema social do qual participa, respeitando a sua lealdade aos valores e instituições (MARTINS, 1978: 68).

A profissionalização pelo ensino, nesse caso, torna-se imprescindível, considerando-se questões como economia e desenvolvimento, isto é, a preservação de uma parcela da classe trabalhadora como exército de reserva para o processo produtivo, cada vez mais sofisticadas da qualificação de mão-de-obra e sua absorção pelo mercado.

Para tal, a escola deveria ter um conhecimento mais aprofundado sobre o mercado de trabalho, de modo a propiciar essa qualificação e habilitações profissionais. Pretendendo o sistema formal de ensino a formação profissional, o mesmo deveria, ainda, possuir uma autonomia administrativa/pedagógica, de modo a viabilizar projetos de profissionalização, independentes de setores ou processos econômicos isolados. De certa forma, quando a legislação fala sobre peculiaridades regionais, o enfoque é particular, localizado, isto é, para atendimento das microeconomias.

Tendo por retaguarda essas peculiaridades regionais a LDB teoricamente, abriu espaço para a educação rural que, restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não atinge os objetivos preconizados pela legislação.

Tal fenômeno acontece em relação à 5.692 que, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais.

Incompatível com a práxis campesina, Octaíza Romanelli vê a implantação da 5.692 nas escolas rurais como problema pois,

... uma das condições para que se implante a reforma é a integração de recursos humanos e materiais. Isso está muito longe de ser conseguido na maior parte de nossa zona rural, onde o isolamento das famílias e da escola é quase total (ROMANELLI, 1982: 251).

Coroando um processo que há muito vem se concretizando, a LDB/71 não conseguiu suscitar entre os educadores brasileiros e demais pessoas ligadas à educação, um questionamento ou um levantamento de proposições para a educação rural e, nem mesmo, cogitar possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos.

Entre os fatores determinantes dessa ausência de uma política educacional rural a partir da 5.692, temos:

- a) comprometimento e alinhamento do governo central com as tendências economicistas e modernizadora-liberais das chamadas grandes empresas, centradas no processo de urbanização global;
- b) incorporação do processo escolar rural no conjunto da escolarização brasileira que, em nome de um planejamento geral, excluiu a possibilidade de uma política específica de educação, não somente para os grupos campesinos, mas também para outras minorias sociais;
- c) vinculação e subordinação do processo cultural rural à cultura urbana e aos mecanismos de controle ideológico do Estado Militar;

- d) não alocação de recursos humanos, materiais e financeiros para as escolas rurais, deixando-as como responsabilidade dos municípios;
- e) anexação da profissionalização e da orientação vocacional às exigências do mercado urbano-industrial.

Esses fatores, dentro da configuração geral da educação brasileira a partir de 71, de certo modo, emperraram o processo escolar rural, embora, por outro ângulo

... constata-se que, a partir da Lei 5.692/71, as Secretarias Estaduais de Educação desenvolveram esforços visando adequar a estrutura administrativa às novas diretrizes vigentes. As ações desencadeadas se propunham a otimizar os serviços de macroplanejamento e coordenação através de uma estrutura mais moderna e dinâmica. Tratava-se, então, de colocar em prática o princípio da descentralização que permitiria liberar as instâncias centrais das tarefas de execução, concorrendo para facilitar a gradativa passagem para os municípios dos encargos relativos ao ensino de 1º grau (MAIA, 1983: 19).

Assim, deu-se de modo definitivo a municipalização do ensino rural, tendo por retaguarda financeira projetos como o Polonordeste, o Pronasec, o Promunicípio, etc, que ao subsidiarem os Órgãos Municipais de Ensino (OME), exigiram deles uma organização mais apurada do processo, sobretudo no que diz respeito ao cadastramento das escolas, alunos, professores, ao acompanhamento e distribuição de merenda e, também, a um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais.

É interessante notar que a descentralização permitida pela 5.692 opõe-se aos princípios autoritários do Regime Militar da época, mas possibilitou aos municípios e aos grupos político-partidários dominantes e demais pessoas interessadas no sistema, o controle do processo escolar rural, tanto em nível regional como municipal, uma vez que

... critérios políticos restritos à dinâmica local interferem na frequente substituição dos docentes, mesmo que se tenha investido em sua formação. A camada dirigente dos municípios, malgrado os discursos demagógicos, revela concretamente grande indiferença pelo problema educacional (MAIA, 1988: 21).

Numa época cuja tônica ideológica era o desenvolvimento e a modernização, com base no tecnicismo dos macro-planejamentos, a educação rural formal, limitada pelas considerações filosófico-pedagógicas e administrativas da LDB, extrapolou os parâmetros legislativos viabilizando - mediante convênios e outros recursos - projetos de Alfabetização e Educação de Adultos, sobretudo para moradores das periferias urbanas e da zona rural.

A presença desses projetos especiais para alfabetização na zona rural deixa claro que a escola no campo não atendeu, a contento, aquele grupo social. Ao mesmo tempo, explicita que as experiências suscitadas pela Extensão Rural e outras propostas educativas, se obtiveram sucesso por um lado (como experiência de plantio coletivo, formação de grupos produtivos, etc) contabilizaram, por outro, grande fracasso (no que diz respeito à alfabetização e aos conhecimentos específicos da educação formal).

Na trilha da modernização dos anos 70, da ideologia do famoso slogan "ninguém segura este país" e do "Milagre Brasileiro", o analfabetismo manifestou-se como uma dolorosa e incurável chaga dentro do processo escolar do país, e por isso necessitava de tratamento intensivo e incisivo.

Daí o porquê das proposições do I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação. Posteriormente a ele, criou-se o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) para 75/79 e 80/85, que possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como o Pronasec, o EDURURAL e o MOBREAL, esse último sob o ministério de Jarbas Passarinho.

A realidade fala por si. A presença desses projetos evidencia claramente a ineficácia da Lei 5.692 no que diz respeito ao ensino fundamental na zona rural, sem considerar que o ensino de 2º grau no campo, praticamente não existe no Brasil.

Ao mesmo tempo, deixa claro que sem uma política educacional específica para o meio rural, a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de "instrumentos de produção".

4.3 - O PSECD e a Educação Rural

Segundo Elba Barreto,

... os programas de apoio ao ensino de 1º grau ora implementados pelo Ministério da Educação e Cultura, constituem a resposta, em termos operacionais, ao posicionamento básico assumido pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85). Este, tomando a educação como uma das áreas da política social do governo, a encara como recurso altamente significativo para a redistribuição dos benefícios sociais a parcelas cada vez maiores da população, de modo a contribuir para a redução das desigualdades sociais através de estratégias de atuação especialmente voltadas aos setores de baixa renda, a saber: as periferias urbanas e as populações rurais (BARRETO, 1985: 115).

Sabe-se que as demandas sociais surgidas no país em meados da década de 70 ganharam um espaço, até então não vivenciado, tanto nos meios de comunicação de massa, como na "mídia" e na esfera político-administrativa. Entre essas demandas temos a questão da escolaridade para os grupos humanos das periferias e da região rural, uma vez considerado o analfabetismo como elemento significativo na demarcação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Paralela à educação temos a questão do trabalho, uma vez que a sobrevivência das pessoas depende, na maioria das famílias brasileiras, do trabalho assalariado de seu chefe.

Unir capital e trabalho, educação e cultura às vezes não é tarefa tão fácil de se realizar, por ter seus entraves. Porém, dentro de um otimismo sócio-político e econômico o governo brasileiro, através das proposições contidas no III PSECD, criou o Pronasec - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio Rural.

O PSECD propunha entre outras situações, a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão/repetência escolar. E,

... tomando a educação como uma das áreas da política social do governo, a encara como recurso altamente significativo para a redistribuição dos benefícios sociais a parcelas cada vez maiores da população, de modo a contribuir com a redução das desigualdades sociais através de estratégias de atuação especialmente voltadas aos setores de baixa renda, a saber: as periferias urbanas e as populações rurais (BARRETO, 1985: 115).

O referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais.

Porém, em raros momentos o plano considerou a formação urbana dos professores que atuam no ensino rural, os quais têm demonstrado pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural. E, mais uma vez, a resolução dos problemas básicos que afligem a escolaridade dos rurícolas foi omitida.

Também não foi motivo de preocupação do referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável.

Entre as distorções e os descompassos encontrados em planos dessa natureza, especialmente no III PSECD, cita Barbosa:

- inadequação de conjuntos de material didático e demais componentes pedagógicos às características rurais, representando quase sempre, projeções de contextos nitidamente urbanos;
- desvios na identificação, recrutamento e seleção de recursos humanos locais para atuar como monitores, alfabetizadores e animadores, decorrentes de influências políticas locais, em detrimento de critérios sociopedagógicos;
- carência de recursos humanos com qualificação básica para o trabalho com grupos e, mesmo para a formulação de conteúdos que incorporem traços culturais locais;
- fragilidade da infra-estrutura física para a realização de aulas teóricas e de centros experimentais voltados para a prática educativa;
- baixa frequência, evasão e baixos índices de aproveitamento, em decorrência da própria fragilidade estrutural dos grupos de base (alimentação, jornada de trabalho, motivação, entre outros aspectos);
- tendência a minimização dos valores culturais regionais por parte dos próprios grupos locais, como consequência direta de toda uma invasão cultural que se processa pelos meios de comunicação de massa, explorando quase que exclusivamente padrões culturais urbanos e exógenos às comunidades rurais;
- dificuldade quanto à formulação de conceituação operativa de comunidade, quase sempre definida de forma abstrata, não se pressupondo a existência de conflitos inerentes a ela (BARBOSA, 1982: 13).

De certa forma, a problemática apontada acima (de modo amplo e generalizado) é cabível em projetos/programas de natureza sócio-educativa, como o Pronasec, por exemplo. Para Calazans,

... o plano geral do programa foi formulado tendo por base os seguintes aspectos:
- emprego e renda;

- participação organizada nas decisões;
- propriedade da terra e habitação;
- infra-estrutura e serviços urbanos (água, esgoto, luz, escola, transporte, etc);
- educação e saúde (CALAZANS, 1984: 72).

O Pronasec, além de seus objetivos institucionais, possuía outros - os de modernização global - os quais estipulavam atividades específicas a serem realizadas no campo. Essa tendência de modernização do campo advém de meados da década de 70, cristalizando-se nos anos 80, a partir da entrada do Brasil na onda de exportação de grãos e outros produtos agrícolas.

Numa tentativa de ampliação das neo-relações de produção/trabalho no campo, a modernização reavivou e valorizou a escola e os grupos comunitários, buscando condições satisfatórias de vida para a população rural, incentivando e fomentando a criação de pequenas cooperativas e/ou grupos produtivos, abrindo um leque maior de opções para trabalho e produção no campo, contudo, sem perder de vista seu objetivo maior: o mercado exterior.

Outros projetos/programas destinados à educação rural vão acontecer, ainda, no final do período militar. Nos estados nordestinos, por exemplo, instalou-se o EDURURAL. Com vigência de 1980 a 1985, sob orientação do Governo Federal e financiamento do BIRD, esse projeto contou com o apoio técnico e coordenação dos membros da Universidade Federal do Ceará. Seu principal objetivo era a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia também a reestruturação curricular, bem como a adequação de material didático, para a formação cultural-intelectual de adultos e orientação para o trabalho.

Com base num currículo diversificado e apropriado à realidade sócio-cultural-produtiva das mini-regiões onde se localizavam as unidades escolares atendidas pelo EDURURAL, este projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio

rural, valorizando o trabalho de professores e alunos e supervalorizando a realidade campesina. Como observou Elba Barreto:

... não há dúvida de que a contribuição das professoras e alunos não pode ser carreada no sentido de enriquecer a proposta curricular. Não obstante, é preciso ter presente que ela não substitui o esforço de sistematização dos conhecimentos básicos que a escola elementar não está conseguindo transmitir à maioria dos alunos nessas áreas. Sobre tais conhecimentos existem imensas lacunas em termos de material ao nível e ao alcance das professoras, que demandam intenso trabalho das equipes de currículo (BARRETO, 1988: 129).

Dessa forma, o EDURURAL produziu veemente crítica aos currículos urbanos implantados na zona rural e, a partir dessa crítica, criou uma "autonomia" na elaboração curricular de suas unidades escolares, supervalorizando a realidade rural, distanciando-a mais ainda do mundo urbano. Embora com valores e proposições diferenciadas, não se pode negar a relação cidade/campo:

... por isso, se se atenta para as relações estruturais entre as áreas rurais e urbanas das regiões menos e mais desenvolvidas do país, parece-nos que não justifica a produção de materiais cuja temática cristalice uma divisão entre o rural e o urbano, que não ocorre na realidade na forma estanque como ela vem sendo colocada nos textos e na formulação da política de implementação do ensino nas áreas rurais (BARRETO, 1988: 125).

Ao mesmo tempo, esse projeto vinculou-se ao modelo estatal-militar instalado no país em 1964. Nesse contexto, acrescentou-se aos seus propósitos

... o fato de ser o EDURURAL um Programa Especial na área educacional, devendo, portanto, ser compreendido no bojo das políticas levadas a cabo pelo Estado Brasileiro, a partir da década de 70 (...) A educação situando-se como parte integrante da política social, tem suas diretrizes originadas nos órgãos de planejamento e incorpo-

radas pelo Ministério da Educação (...) em decorrência, acentua-se a fragmentação das ações educacionais que, em parte, passam a ser planejadas em função das especificidades dos projetos especiais (SOUZA & DREIFUSS, 1986: 57-58).

Na avaliação sobre os objetivos, a função e o papel do EDURURAL, bem como de outros programas educacionais para o nordeste, Elba Barreto aponta que

... o papel das políticas sociais no nordeste, e em particular na área rural em que se situam os programas de educação rural, tem mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país (BARRETO, 1988: 149).

De certa maneira, a avaliação da citada professora não se limita à realidade nordestina, pois, de modo geral, o processo educacional na zona rural é praticamente o mesmo em todo território nacional. Numa avaliação criteriosa desse processo percebe-se nuances regionais características, sem contudo deixar de possuir um fio condutor único que direciona e determina o comportamento educativo-pedagógico das atividades escolares. E não há dúvidas de que a escolarização formal e mesmo a informal - independente de acontecerem no meio urbano ou rural -, sempre foram utilizadas como veículo de propaganda das tendências ideológicas governamentais e dos grupos dominantes.

É também o caso do MOBREAL que, ao trabalhar educacionalmente tanto os grupos urbanos como os agrupamentos rurais, tentou repassar todo um projeto social e político do governo central, visando exclusivamente a questão econômica e política do regime militar, isto é, promover o aumento e aceleração da produção, porém inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora.

A crítica que se faz, atualmente, sobre as mudanças educacionais ocorridas no país com o advento dos militares é que o sistema escolar controlado pela ideologia de caserna, limitou-se aos ensinamentos mínimos necessários para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional. Pedagogicamente, esses princípios remontam a situações de **Trabalho e Alienação**, tanto sócio-política, quanto cultural. Nesse sentido,

... os idealizadores do MOBRAL, assim como da Lei 5.692/71, admitidas suas boas intenções, cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país (BUFFA & NOSELLA, 1991: 145).

No balanço geral sobre o MOBRAL, o saldo é negativo. O analfabetismo não foi erradicado no país:

... em suma, quer pelo fenômeno da regressão, quer por ter-se desviado de seus objetivos iniciais, o MOBRAL foi, de fato, um fracasso, conforme reconhece seu próprio autor político (Passarinho), em que pesem os enormes recursos financeiros e administrativos investidos (BUFFA & NOSELLA, 1991: 145).

4.4 - Para onde caminha a Escola Rural?

As dimensões da problemática que envolve a escola rural, atualmente, são bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação sempre foi negada ao povo brasileiro, e, no caso específico, ao homem do campo.

Desse modo,

... esta constatação permite então inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos

especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica (FONSECA, 1989: 19).

Nessa linha de exclusão sócio-política, cultural e de conhecimentos, estariam fixados os paradigmas da Escola Rural no Brasil?

No conjunto dessas situações sócio-históricas é imprescindível considerar que a Escola rural, na atualidade, depara-se com uma problemática diferenciada, e por isso mesmo mais complexa. Entre as dificuldades que enfrenta, destacamos:

1) quanto aos aspectos sócio-políticos:

- a baixa qualidade de vida na zona rural
- a desvalorização da cultura rural

2) quanto à situação do professor:

- presença do professor leigo
- a formação essencialmente urbana do professor
- questões relativas a transporte e moradia
- o clientelismo político na convocação de professores
- o baixo índice salarial
- a função tríplice: professora/merendeira/faxineira

3) quanto à clientela da escola rural:

- a condição do aluno como trabalhador rural
- distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola
- heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade
- baixas condições aquisitivas do alunado
- acesso precário a informações gerais

4) **quanto à ação didático-pedagógica:**

- currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana
- estruturação didático-metodológica deficiente
- salas multisseriadas
- calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção agrícola
- inadequação de material didático
- ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico
- ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos

5) **quanto às instalações físicas da unidade escolar:**

- instalações precárias e na maioria das vezes sem conforto algum (salas com janelas, portas e quadro-negro estragados, além de instalações inadequadas para uso sanitário, de higiene e alimentação)

6) **quanto à participação da comunidade no processo escolar**

- geralmente há um certo distanciamento dos pais em relação a escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor social e moral

7) **quanto à política educacional rural:**

- são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente para as escolas da zona rural (ausência de recursos financeiros, humanos e materiais)

Desafio ou não, o questionamento permanece: para onde caminha a Escola Rural no Brasil?

CAPÍTULO IV

O projeto liberal capitalista e sua ligação com a vida no meio rural

1 - Conjuntura Econômica e Desenvolvimento

Do ponto de vista econômico o Brasil teve no sistema agro-pecuário o seu grande suporte, haja vista a predominância até pouco tempo, da exportação de produtos como: cana de açúcar, gado/carne, cacau, café e soja.

A diversificação da produção nacional iniciou-se no final do século passado, quando da transição do sistema agrário-exportador para o sistema urbano-industrial, transição esta que acarretou mudanças estruturais na sociedade e no modo de vida do brasileiro.

Vinculado ao processo de desenvolvimento econômico internacional, o sistema industrial brasileiro, lentamente, avançou na aplicação de recursos e tecnologia desde as primeiras décadas do século XX, apresentando características peculiares nessa evolução como: transferência do excedente financeiro agrícola ao processo industrial, minimização na formação sindical, etc.

As características econômicas da industrialização e da tecnologia avançada acentuaram-se nos primeiros momentos do Pós-guerra mundial de 1945. Entre oscilações de mercado, de produção e de aplicação de recursos humanos/financeiros, a tônica principal foi a periodização, ora de expansão, ora de retração do próprio sistema. Essas flutuações - conhecidas como "crises" - determinaram medidas e direcionamentos no

processo econômico, de modo a viabilizar o progresso e a superar essas oscilações.

Simultaneamente à acentuação dessas características econômicas foi sendo delineada e desencadearam-se situações sociais e políticas que, dialeticamente, promoveram um "jogo" diferenciado e único de relações e interpretações histórico-culturais que, ao mesmo tempo, forjaram a estrutura econômico-produtiva do país.

Partindo-se do plano econômico e embrenhando-se pelo político, as relações sócio-culturais foram acontecendo, de modo a buscar e dar novo significado ao trabalho, à produção, à sobrevivência, estabelecendo novos padrões de comportamento (tanto individual como coletivo) e demarcando os componentes fundamentais da produção e do sistema produtivo.

As transformações maiores ocorreram nos centros urbanos que, de certa forma, estavam mais susceptíveis às alterações produtivas e sociais, interligadas pelo comércio, indústria e serviços. Dessa forma, a agricultura ficou marginalizada do processo de evolução da produção nacional, embora os dirigentes dos negócios e do Estado soubessem de sua importância no "bolo econômico".

Com a industrialização, o mundo agrícola passou a ser pensado dentro desse universo novo da economia internacional, da macro-economia capitalista, onde as antigas relações de trabalho, produção e cultura próprias do habitat rural já não encontram mais espaço para manifestações, embora,

... no caso brasileiro, como se mencionou antes, não obstante a industrialização acelerada e a consolidação do seu domínio sobre o campo, grande parte do mundo rural manteve formas e modalidades tradicionais nas relações de propriedade e de produção e das suas estruturas sócio-culturais (GUSSO, 1978: 64).

A instância econômica urbano-capitalista ao intensificar novas formas de relacionamento no campo desencadeou entre os

rurícolas níveis diferenciados de relações de trabalho e produção, de sociabilidade e de vivência política, inclusive de recriação dos seus valores sócio-culturais, entre eles, o significado e o papel da Escola no cotidiano de suas vidas, porque essa mesma escola

... carrega em si a posição incômoda de ser também agente de modernização no campo e de colaborar, assim, para sua crescente urbanização (DEMO, 1980: 296).

Dentro de linhas amplas e generalizadas, queremos evidenciar a influência dos momentos econômicos brasileiros sobre a vida e valores do homem do campo, especialmente sobre a produção e suas implicações, de modo a estabelecer ligações e projeções quanto à vida sócio-política e cultural dos rurícolas e suas possíveis ligações com a escolaridade de seus pares.

Essa análise estrutura-se principalmente nas referências do economista José Serra sobre as oscilações da economia nacional, intitulada "Ciclos e Mudanças Estruturais na Economia Brasileira do pós-guerra", onde são levantadas as principais características do desenvolvimento econômico-produtivo brasileiro, bem como suas peculiaridades, ligações com outros sistemas e níveis organizacionais.

1.1 - Urbanização e desenvolvimento

A evolução do sistema econômico-produtivo brasileiro é bastante recente. Na visão dos atuais economistas, seu ponto de partida está na transição do sistema agrário/exportador, para o sistema urbano/industrial, iniciado na primeira década deste século.

O fenômeno foi caracterizado pela transferência do excedente financeiro cafeeiro às atividades industriais e comerciais ocorrida em regiões claramente definidas: Rio de Janeiro e, especialmente, São Paulo.

A euforia republicana da "Ordem e Progresso", sob a tutela da visão positivista, despertou o desejo da entrada definitiva do Brasil na modernidade do século XX e, para tanto, a tecnologia e o avanço foram a mola-mestra desse novo processo que se implantava no país.

Na década de 20, envoltos na efervescência ideológico-liberal, dois eventos foram altamente significativos dentro do processo econômico-produtivo nacional: primeiro, a instalação de unidades fabris em São Paulo; segundo, a implantação da companhia Belgo-Mineira, destinada a exploração siderúrgica na região de Minas Gerais. Ambos, deram suporte à industrialização emergente permitindo, dessa forma, a instalação de novas unidades industriais no país.

Até 1930, consolidou-se a emersão do processo industrial no Brasil, sem se deixar de lado o substrato econômico-financeiro da nação: exportação do café. Prevaleceram até então, a sociedade e o Estado oligárquico, com todas suas características e formas tradicionais de exercício do poder, não promovendo rupturas significativas entre os setores agrário e industrial.

Segundo os economistas Celso Furtado e Maria da Conceição Tavares, iniciou-se na década de 20/30 a chamada Fase de Substituição de Importações, em que o país objetivou a produção de elementos básicos (bens de capital e bens de consumo), de modo a não depender dos produtos estrangeiros. Sua culminância deu-se nos anos 1955/60 (desenvolvimentismo) durante o governo JK.

Contudo, a fase de substituição de importações passou por sérias crises, principalmente a de 1929, com o "crack" da Bolsa de New York, que levou à bancarrota centenas de cafeicultores/exportadores brasileiros. Da noite para o dia, o país conheceu, de fato, sua fragilidade econômica, em razão da monocultura, tanto que, em 1934, sob a orientação de Getúlio Vargas, o Estado intervém no sistema produtivo.

O Estado Novo, através de Vargas, deu prioridade máxima à industrialização e ao intervencionismo estatal da produção. Ele criou, por exemplo, o Código de Minas, o Instituto Brasileiro do Café (IBC), o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), e outros órgãos. Porém, o mais expressivo foi a implantação e instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) em Volta Redonda, (interior do Rio de Janeiro) tendo como objetivo principal a fabricação de aço e metais ferrosos indispensáveis para a produção de maquinaria pesada, equipamentos industriais, veículos, etc.

Porém, o impacto do pós Segunda Guerra Mundial e a interferência da política econômica dos EUA nas nações aliadas é que sustentaram a aceleração industrial no Brasil bem como seu projeto de urbanização e desenvolvimento.

As questões levantadas pela "Guerra Fria", o endurecimento da política externa do governo Eisenhower e, de certa maneira, a pressão de alguns setores burgueses nacionais a favor da entrada do capital estrangeiro, concorreram, favoravelmente, para a implantação do sistema industrial no país.

Segundo José Serra, a produção brasileira apresentou uma vitalidade econômica e financeira que, iniciada nos anos 30, teve forte aceleração a partir de 1945, posteriormente à II Grande Guerra.

Essa evolução tem como ponto central as mudanças ocorridas na economia nacional e suas íntimas ligações com questões político-sociais do pós-guerra, as quais se estenderam até a década de 80. Para ele, a indústria manufatureira é o grande elo entre economia, produção, organização social e política em nosso país. Diz Serra:

... essa performance estende-se desde os anos 30 e se acentua particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a Indústria Manufatureira consolidou seu papel de eixo dinâmico da economia (SERRA, 1983: 57).

Essa afirmativa tem como suporte o crescimento do PIB (produto interno bruto) entre os anos 1949/70 que,

... sob a liderança do setor manufatureiro, cuja expansão foi de 9 por cento ao ano, acompanhou profundas transformações na estrutura econômico-social brasileira (SERRA, 1988: 57),

demonstrando que a indústria manufatureira teve, sozinha, uma participação de 20,02% a 27,30%, na renda interna, ao passo que a indústria de Transformação, Construção Civil, Mineração e Serviços Industriais de Utilidade Pública, em conjunto obtiveram um aumento de 26,00% a 33,40% durante o período estudado.

Numa visão global, Serra evoca várias questões sobre as transformações sociais decorrentes das mudanças econômicas e produtivas, citando por exemplo, que a PEA (população economicamente ativa) teve um acréscimo em seu contingente de 10,30%, embora essa expansão não fosse linear, pois, enquanto a PEA urbano-industrial se desenvolveu a partir da década de 60, nessa mesma época verificou-se o decréscimo da PEA agrícola em que

... o rápido declínio da participação do PEA agrícola no PEA total não foi consequência de um processo generalizado de modernização tecnológica do setor. Ao contrário, a agricultura seguiu se expandindo mais com base na ampliação da fronteira agrícola do que no aumento da produtividade (SERRA, 1988: 64).

Considera também, no bojo das transformações econômico-sociais, a redução do analfabetismo no Brasil, uma vez que em 1940 tínhamos 56,% da população como analfabeta, enquanto que em 1980 somente 26,10% instala-se nessa situação. Mas isso não significou que as massas populares tiveram acesso à participação política ativa e organizada. Pelo contrário, o regime autoritário-militar de 1964 impediu de forma radical e nervosa essa participação e, na maioria dos casos, o "alfabetizado"

reduzia-se à ação de assinar o próprio nome, com objetivos nitidamente eleitoreiros. Desse modo,

A liberdade sindical que foi ampliada entre os anos 40 e 60, sofreu uma significativa restrição a partir de meados desta última década, sob o regime autoritário. As possibilidades de expressão e influência política dos trabalhadores também foram bastante restringidas depois de 1964, mediante o estreitamento das liberdades partidárias e o estrito controle do processo eleitoral (SERRA, 1988: 68).

Do mesmo modo, Serra revela as crescentes desigualdades sociais acentuadas a partir de 1962/65, devido à concentração de renda e da propriedade em menor faixa da população. A pobreza, como um grande paradoxo, estabeleceu-se no país, contrapondo-se ao PIB, sempre em crescimento, uma vez que em 1974/75

... um terço das famílias brasileiras ainda permanecia abaixo da linha de pobreza absoluta, equivalente a duas vezes o menor salário mínimo mensal do país, ou seja, 364 dólares anuais de gastos por pessoa (preços de 1979) (SERRA, 1988: 64).

Para efeito de estudos, o economista buscou na aceleração e desaceleração do PIB, os momentos de crise/expansão do processo produtivo brasileiro, deixando evidentes, pelo fluxo e defluxo da produção três momentos básicos, aos quais denomina de

... inflexões mais agudas, as quais condicionaram variações semelhantes no crescimento do PIB (SERRA, 1988: 72),

e que configuram, sistematicamente, etapas significativas no decorrer do processo econômico-produtivo, cujas implicações vão além da realidade sócio-política nacional. São elas:

* 1.962 - inflexão descendente, após vertiginosa subida da produção a partir do pós-guerra de 1945;

- * 1.967 - inflexão ascendente, como retomada do desenvolvimento pelo governo militar, de curto espaço de tempo;
- * 1.973 - inflexão novamente descendente, que culmina na crise de 1980/82, a maior de todas vivenciada pela sociedade brasileira, neste período estudado.

Sobre cada uma delas, rapidamente, teceremos breves comentários como ponto de partida para o entendimento dos avanços e recuos do processo político-econômico brasileiro e suas implicações no campo.

A) O Crescimento Industrial (1945/62)

O processo de aceleração e desenvolvimento industrial a partir da II Guerra Mundial aconteceu devido a fatores como: crescente industrialização no país (iniciada em décadas anteriores), aceleração e ampliação da indústria têxtil, políticas protecionistas à indústria interna, investimentos estrangeiros, incentivos e subsídios fiscais, creditícios e cambiais ao capital privado industrial e certo desenvolvimento agrícola. Porém, o fundamental aconteceu na década de 50, através de quatro medidas governamentais, assim enumeradas por José Serra:

Primeiro, a Instrução 70 (1953) da SUMOC, que disciplinava alocação de importações de forma mais racional e definida em função dos interesses industriais, além disso, mediante o leilão de divisas, passou a representar uma fonte fundamental de recursos para o Estado.

Segundo, a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico com a função primordial de apoiar a ampliação da infra-estrutura de transporte e energia.

Terceiro, a criação da PETROBRAS (1953), monopólio estatal do petróleo, que desenvolveu rapidamente as atividades de prospeção, produção e refino desse produto.

Quarto, a Instrução 113 (1955) da SUMOC, que permitia às empresas estrangeiras sediadas no país importarem máquinas e equipamentos sem cobertura cambial, sempre que as autoridades governamentais estimassem conveniente para o desenvolvimento do país (SERRA, 1982: 74).

Tais medidas foram substanciais para a sustentação e o desenrolar das atividades econômicas do governo Vargas (período 1950/54) e fundamentais na implantação do Plano de Metas de JK, o qual veio promover mudanças significativas na estrutura produtivo-industrial brasileira. Assim, a presença do Estado tornou-se marcante dentro desse processo, pois sem ele o empresariado e a burguesia nacional não se lançariam em campanhas arrojadas que o desenvolvimentismo do quinquênio 1955/60 projetou para o país, uma vez que,

... o poder estatal, atuando através de organismos já existentes ou que foram instalados na conjuntura da realização do *Plano de Metas*, dirigiu a sua ação no sentido de fortalecer a iniciativa privada e a internacionalização mais ampla da economia capitalista brasileira (ALBUQUERQUE, 1986: 467).

B) A Desaceleração (1962/67)

Segundo os economistas clássicos, toda ascensão acelerada da economia, tende, num certo momento, à estagnação. Para esses, a desaceleração do processo produtivo brasileiro, ocorrido entre 1962/67, era esperada. Para José Serra,

... a desaceleração do crescimento decorreu em grande parte dos fatores de natureza cíclica, relacionados com a conclusão do volumoso 'pacote' de investimentos públicos e privados iniciados em 1956/57. As políticas de estabilização do início de 1963 e de 1965-67 (primeiro trimestre) contribuíram para aprofundar essa desaceleração (SERRA, 1982: 80).

Historicamente, temos três fatores que potencializaram essa situação negativa, a saber:

- a) no plano político - crises ideológicas internas durante o governo Goulart, além das crises provocadas pela renúncia de Jânio Quadros, ocasionando um descompasso entre Executivo e Legislativo;
- b) no plano administrativo - descontinuidade de projetos, sendo que a oportunidade de investimento (estrangeiros principalmente), já não era a mesma de 10 anos atrás, embora a Carta de *Punta del Este*, de agosto de 61, exigisse reformas de base em toda América Latina;
- c) no plano produtivo - com a forte aceleração na produção do decênio anterior, os anos 60 se iniciaram com capacidade ociosa em nível de produtividade, além de excesso de mercadorias estocadas, salários com baixo poder aquisitivo e insatisfação do empresariado e dos trabalhadores, quanto à presença do Estado na economia.

Até então, fora a pior crise, desde o pós-guerra de 45, vivenciada pelo país. O caos econômico, político e social chegou ao seu limite máximo. Assim, o golpe militar de 64 foi justificado, sendo apoiado por amplos setores da sociedade brasileira.

C) O Milagre Econômico (1967/73)

O regime militar estipulou, inicialmente, uma política de estabilização econômica, de caráter ortodoxo, buscando basicamente a eliminação do "déficit" fiscal e o controle da balan-

ça de pagamentos. Tais medidas implicaram ainda a liberação de importações e a ampliação de financiamentos para as empresas estatais.

Esse rápido controle possibilitou, a partir de 1967, uma retomada do desenvolvimento, não tão forte como o fora no período de JK, mas permitindo um avanço, naquele momento, mais amplo e diversificado, tendo por objetivo a exportação de produtos.

O suporte econômico-produtivo, criado nos períodos anteriores e somado à produção de bens duráveis e de consumo, atendia plenamente na época, à demanda interna e, podia ainda, competir em nível externo (principalmente na exportação de calçados, tecidos, maquinaria leve, etc). No entanto, o descompasso entre a produção de bens duráveis, a de bens não-duráveis e a de bens de capital levou o governo militar a tomar medidas que oportunizassem um superaquecimento da produção, tal qual ocorria nos países e nos mercados estrangeiros.

Até certo ponto, essas medidas responderam a contento, e a economia nacional teve um avanço. Porém, vários fatores negativos como a concorrência externa, a escassez da moeda no mercado financeiro (circulava muito papel), a crise energética provocada pela crise do petróleo, etc, desaceleraram a economia, promovendo automaticamente a queda do PIB: de 15,80% em 1973, para 8,40% em 1974 e 4,50% em 1975.

Apesar desses entraves, a produção agrícola manteve um certo equilíbrio, um modesto desempenho durante o período, marcando sua participação no processo econômico, através da exportação de grãos e de outros produtos agro-pecuários.

Mesmo o II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) - grande responsável pela direção econômica brasileira a partir de 1974 - não logrou uma articulação satisfatória no meio produtivo, pois suas medidas de controle inflacionário, estavam longe de promover uma retomada positiva na produção. O referido plano é de continuidade à aceleração da produção, porém, dado os problemas que teve que enfrentar, face a economia mun-

dial e também a questões internas, o governo foi obrigado a adotar medidas anti-inflacionárias, até de natureza contencionista, o que não permitiu uma retomada positiva na produção.

Isso porque, a maneira como o governo militar interpretou a crise limitou-se a visões mediócras (não entendendo sua extensão, acreditando ser passageira) e corporativistas no que se refere à realidade urbana (impondo à sociedade civil medidas repressoras). Essa interpretação foi também ambígua e contraditória para a realidade rural (ALBUQUERQUE, 1986), uma vez que,

... o processo de capitalização no campo, com a mecanização da produção, o predomínio do trabalho assalariado e a concentração da propriedade de terra, foi acompanhado por violenta expropriação e expulsão de milhões de pequenos proprietários e trabalhadores rurais das terras e das fazendas e pelo intenso êxodo para as cidades (HABERT, 1992: 17).

Assim, a sociedade brasileira, ao entrar no ano de 1980, deparou-se com uma crise econômica e social extrema, como resultado das múltiplas situações, ora positivas, ora negativas do processo de desenvolvimento do país.

Pelo exposto, torna-se patente que, enquanto a industrialização desenvolve e toma proporções cada vez mais significativas no processo produtivo nacional, a agricultura decresce e perde gradativamente, seu grau de importância.

Já em 1946, o Plano SALTE (governo Dutra) tinha por meta o modelo industrial norte-americano, no que se refere à produção de bens duráveis e, desde essa época, a agricultura no Brasil só vai acontecer como alavanca para a exportação e sustentação do processo industrial urbano. Por outro lado, os recursos financeiros destinados à industrialização estavam tão além dos recursos oportunizados à agricultura que essa não conseguiu acompanhar o desenvolvimento urbano/tecnológico, distanciando-se assim, cidade e campo. Uma aparente modernização do campo, através da introdução efêmera de maquinaria pesada e de outros

recursos, promoveu a expansão da produção rural somente em nível de fronteiras agrícolas, mas não de produtividade.

O grande problema de Dutra era a questão energética (hidroelétrica e mais tarde petrolífera) mas, para tal, a solução estava na entrada de capital e de empresas estrangeiras no país, de modo a viabilizar o processo urbano-industrial.

Em 1955, o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, consolidando a inserção do país no Capitalismo Internacional, atendeu, de imediato, à implantação tecnológica pretendida, aos interesses da burguesia nacional e, principalmente, aos interesses dos grupos empresariais estrangeiros. Sua aplicação, momentaneamente, trouxe uma nova realidade quanto ao bem-estar e progresso da sociedade, porém o pior estava por vir: o acúmulo da dívida externa e o conseqüente aumento da taxa inflacionária, a despeito de tentativas imediatas como o Plano Trienal de Celso Furtado (governo Goulart) e o Plano de Ação Econômica do Governo - PAEG - (governo Castelo Branco) como formas para conter o saldo negativo da economia nacional.

A grande derrocada do campo e da vida campesina aconteceu com o êxodo rural em massa, durante a década de 60.

Apontamos duas situações como responsáveis pelo êxodo: a primeira, atendimentos sociais no campo de forma precária e ineficaz (setor de saúde, educação, habitação, transportes, etc); segundo, a questão do Estatuto do Trabalhador Rural aprovado em 1963.

Esse mecanismo legal estendia aos trabalhadores rurais os mesmos benefícios que a legislação trabalhista conferia aos trabalhadores urbanos (situação previdenciária, abonos, férias, garantias empregatícias, pagamento extra por jornada de trabalho prolongada etc).

A reação do proprietário-empregador rural não acostumado a este tipo de acordo social, foi, de imediato, a dispensa de seus empregados, ocasionando uma baixa enorme nas possibilidades de emprego no campo.

Esses fatos ocasionaram a expulsão de quase 50% da população rural das suas localidades de origem e potencializaram duas novas situações: a criação de bolsões populacionais empobrecidos nas periferias das cidades; e a aceleração do processo de pauperização da população trabalhadora campesina. E

... na medida em que cresciam elementos geradores de tensões sociais, entre eles o êxodo rural e a exploração de trabalhadores sazonais, conhecidos, no sul como *bóias-frias*, e no Nordeste, como *curumbas*, os conflitos com posseiros e a pauperização geral dos produtores diretos, o imediatismo da política governamental se manifestou mais claramente. Em relação ao subemprego que passou a dominar os centros urbanos em função das levadas sucessivas de trabalhadores do campo que buscavam melhores condições de vida, nada se fez (ALBUQUERQUE, 1986: 484).

Agricultura em baixa para o pequeno e médio produtor, zona rural esvaziada, centros urbanos abarrotados de refugiados campesinos, trabalhadores sem qualificação profissional, carência de emprego, salário baixo, preços altos, economia dependente, inflação galopante e dívida externa - esse foi o perfil da realidade sócio-econômica brasileira, a partir dos anos 60.

A retomada do processo de desenvolvimento inicia-se em 1967, com o "milagre" do ministro Delfim Neto. E a produção agrícola, entendida desde o início do desenvolvimentismo como ponto de apoio e suporte à industrialização, entra agora como elemento de exportação e de alargamento de divisas.

É significativo o enfoque de Jose Graziano Silva ao colocar que,

... depois de 67, até 78, o país entrou numa fase de crescimento acelerado da economia. Nesse período, que ficou conhecido como o do 'Milagre Brasileiro' pouco se falou da questão agrária. Em parte porque a repressão política não deixava falar de quase nada. Mas, em parte também, porque muitos achavam que a questão agrária tinha sido resolvida com o aumento da produção agrícola ocorrida no período do milagre. Embora todos reconhecessem que esse aumento vinha beneficiando os então chamados 'produtos de exportação' (como café, soja, etc), em detrimento dos cha-

mados 'produtos alimentícios' (como feijão, arroz, milho e outros cereais), contra-argumentavam alguns que isso era um desajuste passageiro que logo se normalizaria (SILVA, 1990: 8).

Estando o país vinculado à economia internacional, desde 1945, verificaram-se pressões externas que interferiram diretamente no nível de planejamento, estruturação da produção e de realizações financeiras por parte da Nação.

Nem por isso o Brasil deixou de crescer. Pelo contrário, tanto o PIB como a produção se mantiveram em patamares significativos. Porém, o empobrecimento da sociedade foi paulatinamente aumentando e, o acontecer de crises sociais e políticas aliadas à inflação, ampliou seu espaço dentro da economia nacional.

A resultante desse processo deu-se, não só no plano econômico, mas também no social, uma vez considerados os fatores que levaram a sociedade brasileira às condições precárias de vida material e de bem-estar.

O processo urbano-industrial, ao se instalar no país, lentamente, possibilitou uma série de situações que resultaram na pauperização da população, principalmente das classes médias e de trabalhadores. E, colocando dentro de uma visão globalizada a realidade sócio-econômico-cultural, implantou esse empobrecimento não só no plano econômico, como também no plano sócio-cultural.

Esse processo recebeu várias denominações, entre elas a de "desenvolvimento" e a de "urbanização" de modo que o Brasil

... é um país em que pode faltar feijão, embora jamais faltaria televisão colorida (DEMO, 1980: 296).

1.2 - As relações de produção e trabalho no campo

Para Bernard Sorj e John Wilkinson, no que diz respeito à produção e às relações de trabalho no meio rural brasileiro,

... o processo de transformação das relações de produção na agricultura se tem dado na direção de: 1) depurar as relações de produção capitalista nas grandes empresas; 2) fortalecer um importante setor de produtores familiares capitalizados; 3) gerar uma massa de pequenos produtores pauperizados que se encontram marginalizados pela sua baixa produtividade dos grandes circuitos produtivos. Trata-se de um processo ainda fluído, onde os processos de diferenciação não estão totalmente definidos (SORJ & WILKINSON, 1984: 169).

Consideram ainda, esses autores, que há uma dependência significativa entre cidade e campo, de modo que

... a produção do camponês, portanto, só pode ser compreendida a partir da existência das bases sociais, materiais e ideológicas específicas que servem para ele lutar pela sua reprodução como categoria social específica, reprodução que, como vimos, pode ser tanto negativa como ampliada. Na luta para se preservar como produção familiar economicamente viável, esta deve aceitar as imposições que o sistema agroindustrial lhe coloca, e que na medida que as aceite vão modificando suas determinações, as bases de seu funcionamento, a sua especificidade material e ideológica, transformando-se crescentemente num agente integrado na sociedade capitalista (SORJ & WILKINSON, 1984: 170).

Nossa intenção não é discutir níveis ou graus de dependência entre o meio rural e urbano e sim evidenciar que, mesmo existindo uma práxis camponesa, há também uma interligação entre esses meios. Nessa interligação as determinantes sócio-políticas e econômicas do grande contexto (urbano), interferem diretamente nas relações do mini-contexto (rural). Assim, não há como separar urbano e rural, uma vez que,

... o trabalhador rural sofre inevitavelmente um efeito de modernização sob vários ângulos: processos novos de plantio e cultivo; processos novos de comercialização; processos novos de financiamento; processos novos de administração e gerenciamientos da produção; processos novos de comunicação tecnológica e assim por diante. Não resta dúvida que por trás disso tudo esconde-se o espírito urbanizante, donde provém sobretudo a inovação (DEMO, 1980: 291).

Nas relações sócio-culturais e econômicas, principalmente nas relações de trabalho/produção rural, a sustentação do comportamento dá-se a partir da práxis campesina e, ao mesmo tempo, a partir de situações ideológico-culturais advindas do capitalismo urbano que, muitas vezes, descaracterizam e oprimem o rurícola em detrimento da modernização e necessidades dos grandes centros.

Um rápido passar de olhos sobre as relações de trabalho e manifestações sindicais de trabalhadores na zona rural, dá-nos margem para percebermos que, exploração de mão-de-obra e descontinuidade no processo de lutas e organizações trabalhistas no campo, têm sido uma constante.

A exploração acontece desde a utilização da mão-de-obra imigrante em substituição aos escravos recém-libertados no final do século passado, até mais recentemente nos postos avançados da agro-pecuária extensiva. Sob a forma de colonato, agregação de famílias, parceria ou "meiagem", o trabalhador rural sempre foi explorado e marginalizado, e, mesmo com a legislação trabalhista do Estado Novo, que atingiu apenas o trabalhador urbano, sua presença não é notada como categoria profissional nas negociações salariais e/ou semelhantes.

É significativa a posição de Paulo de Tarso Venceslau quanto a essa realidade, colocando que,

... em 1943, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) os trabalhadores da agricultura e da pecuária permaneceram excluídos de sua esfera de abrangência. Portanto, a 'modernização' das relações trabalhistas impostas pelo Estado Novo impedia que os trabalhadores rurais pudessem se organizar legalmente em

sindicatos. A pressão exercida pelos setores mais conservadores do campo garantiu a marginalização do trabalhador rural, transferindo-lhe a maior parte dos custos sociais provenientes de um processo acelerado de industrialização (VENCESLAU, 1989: 62).

O sindicalismo brasileiro, historicamente primeiro passou pelo processo urbano, para depois chegar ao campo, de modo a não transgredir a tradição de que as lutas operárias sempre sustentaram as lutas camponesas. Diz Venceslau:

Os trabalhadores rurais, mais dispersos e mais reprimidos do que os urbanos, encontram sempre formas de organização e de resistência que não tinham paralelo nas cidades. A luta e a resistência no campo têm uma tradição que não passa pelo sindicalismo tal como foi concebido historicamente (VENCESLAU, 1989: 62).

A organização sindical ou tentativas de organização trabalhista no campo, praticamente inexistem até meados do nosso século. As raras manifestações de grupos ou pessoas que investiram na organização e formulação de sindicatos de trabalhadores rurais foram sufocadas por pressões governamentais e pelos estatamentos agrários, tanto na República Velha, como no período ditatorial de Vargas e na etapa desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek.

Num breve espaço de tempo, entre o governo Jânio/Jango e os primórdios do período militar, viabilizaram-se manifestações no sentido de permitir garantias sociais ao trabalhador rural. Destacam-se aí, as discussões sobre a elaboração do Estatuto do Trabalhador Rural e os movimentos em favor da Reforma Agrária. Porém, esses movimentos foram rapidamente sufocados e controlados pela ideologia de caserna imposta pela ditadura militar de 1964.

Em 1955, os trabalhadores rurais do Engenho Galiléia no interior do Estado de Pernambuco, ao defenderem seus interesses e das famílias rurais da região, criaram um movimento rei-

vindicatório pró-rurícolas, organizando dessa maneira a primeira *Liga Camponesa* no país, entidade de caráter classista na defesa dos direitos do cidadão e do trabalhador rural.

Na tentativa de resgatar não só a sobrevivência digna do trabalhador rural, mas também dos meios de produção necessários a ela, as Ligas Camponesas fizeram emergir no início da década de 60 a discussão nacional sobre a necessidade de uma legislação especial sobre o trabalho e o trabalhador rural e a instalação de uma Reforma Agrária, principalmente nas áreas de conflito da região açucareira nordestina.

É importante lembrar que

... Francisco Julião era um dos principais líderes das ligas, que se propagaram rapidamente pelo Nordeste. Em 1962 foi finalmente aprovado o **Estatuto do Trabalhador Rural** e, a partir daí, muitas ligas camponesas transformaram-se em sindicatos rurais. O meio rural tornava-se demasiadamente importante para ser ignorado (SILVA, 1992: 287).

A resposta governamental frente aos movimentos reivindicatórios rurais veio rapidamente com a criação da SUDENE e outros escritórios de superintendência regional de desenvolvimento. Na preocupação eufórica desenvolvimentista, o ponto primordial era a cidade e não o campo, e problemas pertinentes ao meio rural, deveriam ser incorporados dentro do planejamento global urbano.

A SUDENE tratou dos problemas do interior do nordeste brasileiro como situações negativas que deveriam ser minimizadas de forma imediata, mas raramente pensando nas raízes da problemática da seca, da sazonalidade da produção, da marginalização do trabalhador rural, das mínimas condições de vida no campo, realidade esta não só nordestina, mas nacional.

Análises descomprometidas com essa realidade, refletem as condições de marginalidade do homem do campo, reforçam a dicotomia urbano/rural, desconhecem os níveis de relações sociais, culturais e produtivas dos rurícolas, desconectam as ações sócio-culturais praticadas no campo, não admitindo uma práxis

própria do meio rural e, principalmente, desconhecem e descaracterizam os "valores" das comunidades campestres.

Admitindo que as relações sócio-culturais e produtivas do campo acontecem dentro de um plano dialético, sabemos que elas se manifestam a partir de uma historicidade própria, de certa forma interligada à realidade urbana e, não necessariamente, dominada pelas relações citadinas.

Geralmente é o que acontece nas análises sobre o "modus vivendi" dos trabalhadores e habitantes rurais. As discussões/indagações e perspectivas de interpretações acontecem a partir do processo urbano e promovem, muitas vezes, uma separação do homem/espaco e produção das relações culturais, segregando e promovendo rupturas ainda mais profundas no cotidiano do cidadão campestre.

Não só os trabalhadores e os "sem-terras", como também os micro e pequenos produtores rurais, sofrem sistematicamente discriminações sócio-político-culturais em detrimento às contingências do processo de urbanização capitalista.

A veracidade dessa afirmativa expressa-se em duas vertentes: a primeira de cunho econômico-financeiro; a segunda, sócio-cultural.

Quanto à primeira, podemos afirmar que as relações de trabalho, de produção e da própria produtividade no campo estão ligadas diretamente à ordenação econômica nacional, situação natural e óbvia, de mercado e de aplicação de recursos, da bolsa de valores e do jogo financeiro das cotações.

Mesmo assim, as classes produtoras de pequeno e médio porte, geralmente não são ouvidas em suas reivindicações e necessidades. Pelo número de projetos e recursos financeiros governamentais destinados à agro-indústria e à agro-pecuária de exportação percebe-se tal assertiva.

Quanto ao aspecto sócio-cultural temos a contundência de fatos como a pobreza das populações rurais, o esvaziamento da zona rural, as baixas condições de vida e de sobrevivência no

campo e a crescente proliferação dos chamados "bolsões de pobreza" nos centros urbanos mais evoluídos os quais têm, como principal origem, a migração entre campo/cidade.

O reflexo direto dessas discrepâncias manifesta-se como resultado de um processo social desigual que possibilita o rebaixamento social das classes trabalhadoras e a violência urbana, atingindo preferencialmente pessoas que se deslocam de uma para outra região, através de um processo de ajustamento social insatisfatório.

Ainda no terreno das relações sócio-culturais e de trabalho no campo, não podemos deixar de lado a presença da "Extensão Rural" realizada pela antiga ABCAR, hoje, EMATER.

Sabe-se que o projeto de Extensão e Assistência Rural, contava ostensivamente e quase que exclusivamente com o apoio financeiro do governo dos Estados Unidos da América do Norte que, de certa forma, faria

... veicular a ideologia americana do pós-guerra (FONSECA, 1985: 83),

mediante a utilização de recursos humanos e materiais como

... um agrônomo, uma professora e um jipe (FONSECA, 1985: 82).

Seu alvo foi o ataque frontal às condições de carência em que se encontravam as populações rurais, definindo o camponês brasileiro como

... desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anônimo (carente de laços sociais sólidos e conscientes, ou avesso à solidariedade social) (CALAZANS, 1985: 171).

Situando no tempo e no espaço, o auge do trabalho da Extensão Rural aconteceu na década de 60/70, no nordeste brasileiro, em Minas Gerais (ACAR) e nos Estados do Sul.

Em nome da modernidade e da técnica, um conjunto de medidas foi tomado e implantado nas comunidades rurais do interior brasileiro, mudando significativamente sua estrutura organizacional sócio-política e cultural. Consideram-se, neste caso, os aspectos econômicos extremamente transformadores que a Extensão Rural trouxe em seu bojo.

Romeu Padilha Figueiredo comenta essa realidade da seguinte forma:

... é importante reter que, como atividade do setor público, a Extensão Rural surge com o capitalismo monopolista de Estado, isto é, quando a presença do Estado passa a ser imprescindível na regulação do processo de acumulação de capital, inclusive procurando minorar suas contradições (FIGUEIREDO, 1982: 5).

Quanto ao trabalho em si da Extensão, diz Figueiredo que,

... atuava-se com pequenos e médios proprietários (eram excluídos os não-proprietários, os minifundiários e a grande propriedade) procurando 'mudar a mentalidade' dos mesmos a fim de que adquirissem 'novos hábitos', favoráveis à adoção de técnicas mais "avançadas" que lhes possibilitassem elevar a produção, a produtividade e a melhoria das condições de vida da família rural (FIGUEIREDO, 1982: 6).

Oriowaldo Queda, professor do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz, ao questionar o papel e a função da Extensão Rural - para quê e para quem serve - conclui que:

... o movimento extensionista brasileiro está marcado pela criação e difusão de um argumento falacioso do seguinte teor: em seu início a ABCAR, hoje EMATER, teve a sua ação voltada para a promoção humana ou a melhoria do nível de vida da população rural. O caráter dessa ação era fundamentalmente assistencialista e, como consequência, os seus resultados foram bastante modestos. Com a institucionalização do Crédito Rural, a partir de 1965, opera-se a grande mudança. A promoção humana é

relegada para um plano secundário. O objetivo passa a ser o de aumentar a produção agrícola estimulando a difusão da tecnologia agrícola e gerencial ou, em outros termos, promover a 'modernização' da agricultura (QUEDA, 1982: 20).

Neste sentido, há a subordinação do homem e do sistema produtivo rural ao capital, principalmente estrangeiro, onde as relações de trabalho e de produção devem girar em torno de seus ditames.

Segundo João Bosco Pinto (sociólogo - projeto DRIN/OEA) o processo de subordinação do rurícola brasileiro ao capital não aconteceu de forma impensada; pelo contrário, foi determinado em ciclos graduais, para os quais, a presença de extensionistas e outros técnicos, foi indispensável.

Para o sociólogo, as fases de subordinação do campo ao capital, através da ação extensionista foram:

- a) **Monetarização** - troca de produtos agrícolas por outros bens. Aqui se dá a expansão do capital na indústria e a sua extensão à agricultura.
- b) **Mercantilização** - venda do excedente da produção. Comercialização ampla de produtos, através do aumento do cultivo. Aqui dá-se a assistência técnica como suporte e meio seguro de vincular o produtor ao mercado.
- c) **Adoção de tecnologia** - interpretação da produção rural no sentido qualitativo e quantitativo enquanto meio racional de perpetuação de mercado. Diretamente, a adoção de tecnologia implica acesso ao *Crédito Agrícola* e, conseqüentemente, a entrada do capital na pequena e média propriedade rural.
- d) **Endividamento** - o fluxo de preços, a diferenciação nos custos, o desequilíbrio entre oferta/procura dos produ-

tos agropecuários e as flutuações do próprio capitalismo, fatalmente, levam ao endividamento um número significativo de famílias produtoras rurais.

- e) **Expropriação** - perda da condição camponesa ou perda da propriedade. Empobrecimento do rurícola. Abandono sistemático do campo e conseqüente transformação do homem do campo em trabalhador sazonal ou operário urbano sem qualificação profissional. (PINTO, 1982:29-30).

Este processo, no entender de João Bosco Pinto promoveu sérias transformações no campo, ocasionando o esvaziamento do meio rural e a apropriação das pequenas propriedades pelos grandes conglomerados agro-industriais. Além disso, conclui-se, a partir de suas explanações, que a Extensão Rural, enquanto agente do processo urbano-liberal, modificou e acelerou o ritmo das relações sociais e de trabalho no campo, com o objetivo definido de atender, exclusivamente, às propostas capitalistas modernas. Diz o sociólogo que,

... o que é necessário mostrar é o fim da utopia tecnológica, o necessário encadeamento entre tecnologia-capital-endividamento e expropriação, capítulos sombrios da novela que culmina com a proletarização do camponês, com a perda de sua condição camponesa e com a migração que o leva quase à condição sub-humana dominante nas periferias urbanas (PINTO, 1984: 20).

No constante movimento de transformações ocorrido no meio rural brasileiro, alteraram-se não só as formas de produção e relações de trabalho, como também a estruturação fundiária e o próprio campesinato nacional. Como esclarece Divonzir Gusso:

... dois processos fundamentais são evidentes nestes movimentos. De um lado, a irreversível e rápida instauração de relações assalariadas de trabalho em todos os pontos do País, eliminando ou reduzindo a margem de relações patrimoniais do tipo parce-

ria e arrendamento. De outro, a consolidação de pequenas e médias unidades de produção tipicamente capitalistas, mormente nas regiões mais desenvolvidas (GUSSO, 1982: 12).

Conjuntamente ao aprofundamento das relações capitalistas as políticas governamentais direcionadas para o setor, principalmente aquelas desenvolvidas no período militar, tiveram como meta, uma nova interpretação da produção agrícola, integrando-a no sistema agroindustrial avançado e instaurando novas formas sociais entre os rurícolas.

Neste particular, destacamos seis situações que, ao nosso ver, foram substanciais no desenvolvimento dessas neo-relações:

- 1) a aceleração do processo de pauperização de um significativo número de pequenos e médios produtores;
- 2) a proletarização de boa parte da população rural em decorrência da agroindústria;
- 3) a ampliação de discrepâncias sociais e políticas no que diz respeito às relações de trabalho e às condições de vida dos trabalhadores rurais e dos "sem-terras";
- 4) a deteriorização das formas tradicionais das relações de trabalho/produção e sócio-políticas no campo;
- 5) a sindicalização em massa no campo (de trabalhadores ou de proprietários), através de organizações de classe, cooperativas, grupos produtivos, conselhos, etc;
- 6) a interferência direta do processo urbano sobre a vida campestre e conseqüente subordinação da cultura e valores rurais às orientações metropolitanas.

No quadro das relações sócio-econômicas ocorridas no campo, destaca-se o **Trabalho** não somente como realidade de produção e sobrevivência do rurícola e seu grupo familiar, mas também como ``valor ético-moral``, dado seu caráter de intimidade e ligação entre trabalhador e material trabalhado.

É inegável o ``saber`` adquirido pelo homem do campo em relação ao trabalho, realizado cotidianamente, de cultivo, plantio, criação de animais e demais atividades próprias do sistema produtivo rural. Saber e trabalho alinham-se num sentimento único de sobrevivência material e dos valores rurais, uma vez que

... o trabalho é um dos processos mais dinâmicos através do qual o conhecimento é difundido, proporcionando meios para que as crianças, através das experiências tradicionalmente comunicadas, recebam informações a respeito dos fenômenos da natureza, do cotidiano da vida social, etc (...) além das técnicas de trabalho propriamente dito (CALAZANS, 1981: 114-15).

A característica do trabalho rural e sua realização está na composição de grupos fechados. Tal característica

... jaz na utilização da força de trabalho familiar, ao passo que a produção capitalista não pode sequer ser pensada sem o trabalho assalariado. Mesmo quando na produção camponesa utiliza-se mão-de-obra assalariada, esta é sempre algo acidental, adicional à força de trabalho familiar. Dá-se em períodos de intensificação do trabalho e sobretudo quando o camponês não consegue mais trabalho adicional, mediante os meios tradicionais (ajuda mútua, mutirão, etc) (PINTO, 1982: 25).

Nota-se que a empresa familiar rural, na atualidade, vem se adaptando frente às exigências mercadológicas da sociedade capitalista, mesmo sofrendo restrições quanto a créditos, financiamentos e orientações específicas sobre aplicação de recursos. Desta forma, o trabalho do rurícola diz respeito ao atual processo econômico, uma vez que esta adaptação ao sistema

... gera uma dimensão específica no processo de trabalho na unidade familiar, que não sendo diretamente subordinada ao controle do capital leva a família produtora a interiorizar a racionalidade capitalista sobre si mesma de forma a manter níveis crescentes de produtividade (SORJ & WILKINSON, 1984: 175).

Como vimos, o trabalho torna-se imperativo, num ambiente onde os limites são conhecidos. Nesse caso, a formação profissional, além de ampliar e abrir novo leque de opções para a produção, pode direcionar-se sob formas alternativas de trabalho como processo de reconstrução da atividade produtiva em si. E, ao mesmo tempo, pode significar novas relações sócio-políticas, principalmente no sentido de possibilitar uma consciência atual e diferenciada sobre o trabalho, a produção e a organização da empresa rural.

O fundamento dessas proposições, no entanto, não se encontra fora da realidade rural. Pelo contrário, naturalmente ele sobreexiste na atividade produtiva, uma vez que

... na economia camponesa existe uma *unidade* entre trabalho-produção-consumo, a qual tende sempre a um equilíbrio entre produção e consumo, mediatizada pelo trabalho familiar. Quem trabalha como parte da unidade, come ou consome. Quem consome tem de trabalhar. Compare-se esta unidade entre família, produção e consumo, com a nítida separação que se dá entre a unidade produtiva (a empresa) e a família do empresário no modo de produção capitalista. O consumo do capitalista e de sua família é extraído da mais-valia oriunda do trabalho assalariado, mas a família não participa da produção (PINTO, 1982: 25).

Nessa linha de pensamento, deduz-se que a racionalidade da produção/trabalho camponesa não está no lucro e no acúmulo de bens por eles auferidos, e sim no benefício social que se extrai dessa mesma produção/trabalho, no sentido moral e ético que deles emana, o qual

... consiste na valorização cultural positiva do trabalho que se encontra na forma de produção camponesa. No modo de produção capitalista, o trabalho, sobretudo o ma-

nual, não é socialmente valorizado, precisamente por ter sido reduzido a uma mercadoria, que se compra e se vende, devido à separação real existente entre o trabalhador, seus meios de trabalho e o produto de sua atividade (PINTO, 1982: 26).

Há, inclusive entre os rurícolas, um nivelamento entre trabalho e educação pois, para eles, a escola enquanto valor social enquadra-se no mesmo patamar que o labor físico despendido no campo, de valor moral por algo realizado e conquistado pelo esforço próprio. Nesse aspecto, José de Souza Martins dá seu parecer, manifestando que,

... no meio rural, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo (...), não é apenas um aspecto distinto da inserção da escola na vida da sua população. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida (MARTINS, 1982: 8)

Porém, a conexão entre trabalho e vida se faz via espaço físico e geográfico - a terra - meio natural onde ocorrem tanto manifestações de produção como culturais.

O que é a terra para o homem do campo? É o elemento primeiro, fundamental, o fluxo e refluxo das atividades campesinas. É o elemento vital dos comportamentos e ações dos rurícolas e de sua gente. Terra aqui não significa e não é a propriedade em si, e sim, o "habitat" do camponês.

Como demonstra Anne Marie Spayer:

... a sociedade rural e a sociedade urbana podem ser caracterizadas por uma diferença ambiental: a primeira, por estar exposta ao contato direto com a natureza, a segunda, por conhecer a natureza por meios artificiais e não estar a ela exposta de maneira inelutável. Essa diferença ambiental gera e condiciona as atividades empreendidas em cada meio. No meio urbano, trabalha-se sobre matérias que podem, em grande parte, ser controladas pelo homem de uma forma ou de outra. No meio rural, o homem conta com elementos e forças que fogem absolutamente ao controle humano. Ele vive em relação íntima com a natureza e sabe até onde pode ir para melhorar ou controlar condições adversas ou favoráveis existentes (SPAYER, 1983: 49).

Essa ligação íntima do homem com a natureza provoca tipos comportamentais e mentalidades exclusivas, em que as ações acontecidas no cotidiano vão muito além do controle de pragas, do trato do solo, do tempo e do vento, do plantio e da colheita, das intempéries e das estações, do gado e das outras criações, do cerrado e do sertão.

Dela - a terra - emanam os motivos, as significações, os mitos e as justificações da maneira própria de ser, viver e interpretar desses homens que fazem do trabalho no campo sua razão de luta e continuidade histórica.

1.3 - A Escola Rural e o processo econômico contemporâneo

Constante nos sistemas sociais, a educação estabelece-se como valor cultural que permeia as ações humanas e, como fenômeno universal, está presente na transmissão das experiências histórico-sociais.

De maneira formal ou informal, a educação como "valor" permanente instrui comportamentos e práxis, dado seu papel de produção e reprodução de conhecimentos. Necessários para a vida em sociedade, esses conhecimentos são básicos para o desenvolvimento político, paralelo às necessidades materiais e à produção dos meios que permitem a sobrevivência humana.

No meio rural, trabalho e escola são responsáveis pela continuidade ou não de processos sócio-culturais e de produção, como o próprio trabalho, a convivência grupal e outros tantos valores. Nesse sentido,

... a concomitância entre escolarização e trabalho assume, por outro lado, um caráter geral na experiência de vida dos que tiveram acesso à escola, independentemente de distinções fundamentais como a que se poderia fazer entre proprietários e não-proprietários, pequenos e grandes proprietários, arrendatários e assalariados ou semi-assalariados (MARTINS, 1982: 8).

Porém, ao se instalar, a escola enfrenta uma série de problemas, sofrendo interferências diretas de outros organismos tais como sistemas governamentais e instituições paralelas, no exercício de seu papel e função.

Nesse caso, a escola restringe sua ação educativa, limitando-se a reproduzir somente os conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção. Para Calazans,

... a escola, ao ser levada ao campo defronta-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, com ambientes culturais heterogêneos e com clientela diferenciadas, com valores e aspirações próprias. Metidas nestes grupos populacionais 'desiguais', sem atender à exigência de conhecê-los para introduzir ensinamentos a partir de seus 'saberes', a escola apenas sobrevive (CALAZANS, 1981: 115).

Aqui, como um parênteses, fazemos distinção entre educação e escolaridade, uma vez que tratam e especificam conceitos - ao nosso ver - diferenciados.

Temos a educação como um processo amplo, subjacente a todas as classes, de transmissão/percepção de conhecimentos e práticas realizadas num determinado contexto sócio-cultural. Ela implica na elaboração material e na produção em si, no relacionamento e no trabalho e, sendo um fenômeno eminentemente humano, retrata o significado dos objetivos éticos e morais dos grupos. Como diz Laterza e Rios,

... a educação, processo descoberto e inventado pelo homem para sua própria sobrevivência, merece ser pensada como fundamento nessas duas idéias: (1) relacionamento-com-o-mundo, (2) trabalho humano (LATERZA & RIOS, 1971: 231).

Já a escolaridade demanda planejamentos, diretrizes e orientações restritos ao ambiente escolar, onde exige a presença do professor e do aluno. Ao contrário da educação - onde todos são educadores e educando ao mesmo tempo - a escola como instituição juridicamente estipulada, expressa muito mais a realidade político-administrativa dos grupos humanos, em que a inten-

cionalidade objetiva dos conhecimentos acontece numa esfera menos abrangente. Esses conhecimentos e o saber transmitido são direcionados por proposições previamente definidas, nas quais seletividade e competição (tanto cultural quanto social) serão a tônica do processo.

Embora com características diferenciadas, não podemos separar educação e processo escolar, educação e escola, uma vez que ambos se completam e realizam entre si a renovação constante dos conhecimentos, dos saberes e da técnica. Mesmo porque a

... própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível sua institucionalização. Neste sentido, a escola configura-se numa dimensão privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global (SAVIANI, 1992: 22).

Nesse universo educativo/escolar, de junção e complementariedade de tais processos, ligada à realidade econômica contemporânea e inserida num contexto especial - o agrário - encontramos a Escola Rural, perseverante como instituição social, porém frágil enquanto organização de ensino e de conhecimentos.

Mesmo como unidade de ensino formal, a Escola Rural sofre um cadente e amargo processo de enfraquecimento instrucional e pedagógico, devido ao desinteresse governamental e da sociedade capitalista para com suas realizações, necessidades, mediações e objetivos.

As unidades escolares no interior do país, especialmente aquelas localizadas em vilas ou núcleos urbanos com características essencialmente rurais, padecem da insuficiência de infraestrutura física e pedagógica, não concorrendo, de modo eficiente e capaz, às atividades de ensino/aprendizagem que atendam, a contento, às necessidades do homem do campo.

Em "Seletividade social no mundo rural brasileiro" Maria Julieta Calazans destaca que

... a fragilidade da escola rural, nos dias atuais é destacada em trabalho feito sobre o Nordeste do Brasil em 77/78: 60% da população escolarizável é o déficit de escolaridade na zona rural; (as estimativas indicam que em 88, 80% da população escolarizável do Nordeste ainda será rural), $\frac{3}{4}$ da população matriculada no 1º grau, está retida na 1ª série, 98% do corpo docente das escolas rurais é constituída de professores leigos (CALAZANS, 1981: 111).

Como ficou demonstrado anteriormente, as ingerências político-administrativas e econômicas (interferência no processo econômico-produtivo, descontrole nos gastos públicos e não contenção do déficit comercial, entre outras) dos governos anteriores (em especial os governos desenvolvimentistas) perderam-se no emaranhado de teses e proposições, na maioria das vezes de cunho liberal-desenvolvimentista, que infelizmente não permitiram dias melhores à sociedade brasileira. A produção e o trabalho produtivo exercidos na zona rural também foram contaminados pelas orientações e planificações governamentais e, com eles, a escola local, juntamente com sua clientela, seus valores, seus processos de ensino e seus profissionais, afastando-a dos pressupostos básicos que a sustentam e promovem.

Dentro do complexo capitalista e das ordenações do Estado liberal, o sistema produtivo/econômico geralmente é excludente e discriminatório. A escolarização rural, sofrendo as influências e ingerências de tais instâncias, automaticamente, manifesta-se como instrumento desse processo desigual, mantendo uma estrutura anacrônica, pois

... historicamente, no que tange às questões tomadas como específicas da educação no meio rural, a política educacional brasileira tem-se mantido, na forma e no conteúdo, tradicional e conservadora, melhor dizendo, desigual e excludente (FONSECA, 1989: 19).

No contexto dos fluxos econômicos e suas influências na produção e no modo de vida rural, temos que retomar o signifi-

cado, o papel e o sentido da escola entre os rurícolas, e tentar entender até que ponto ela ainda se estabelece como "valor social", bem como sua função na formação de mão-de-obra e, também, como elemento identificador de uma cultura/práxis intrinsecamente campestre.

Dessas indagações extraem-se o conteúdo formal e filosófico do planejamento e da política educacional para a escola rural, extraem-se as alternativas mínimas quanto à organização institucional, de racionalização de recursos prováveis e de justificativas para a ação pedagógica entre os alunos do campo.

Tanto que, na visão de Moreira

... a educação das crianças e dos jovens das áreas rurais é fundamental para que possamos chegar, como povo integrado numa sociedade nacional, à compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária e a produção extrativa aí devem ocupar. Por isso, todo o programa da educação rural - da escola elementar aos demais níveis - deve procurar desenvolver na população do interior a noção exata e operacional possível dos caminhos a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto de relações de toda a sociedade, de modo a que possam participar inteligentemente para o levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o próprio progresso e desenvolvimento do rurícola (MOREIRA, 1984: 102).

Ou então, como refere Arroyo,

... em tratar a educação rural como uma área específica da política educacional e se propõe como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das populações carentes do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO, 1982: 3).

Suprimir carências e valorizar a cultura rural são paradigmas que, substancialmente, nos levam a uma reflexão sobre a

escola no campo e às questões urbanizantes com as quais as comunidades interioranas vêm defrontando, considerando que a

... educação rural não é a promoção cega de formas atrasadas de vida, na tentativa inútil de fazer do campo um gueto. Pelo contrário, tem consciência aguda de que colabora muito mais como agente de urbanização do que de ruralização. (...) Sabe também que muitas áreas rurais estão em processo de decadência inevitável e que preparar para a vida há de significar mais como enfrentar a migração, do que como aferrar-se a um passado já arrasado (DEMO, 1980: 297).

Por essa razão, nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois, nesse caso, a sobrevivência é mais forte que a escolarização em si, o que muitas vezes leva a família rural e sua escola a direções opostas. Para Calazans

... tudo indica que estas necessidades básicas são satisfeitas primordialmente no trabalho e pelo trabalho. Por um lado, a família se obriga, por necessidades vitais, a incorporar o menor a sua força de trabalho; por outro lado, o menor parece encontrar no trabalho o meio que mais lhe convém para atender as suas aspirações mais imediatas (CALAZANS, 1981: 114).

Ao nosso ver, no atendimento às necessidades vitais, sustenta-se o maior problema que a escola rural enfrenta: evasão e repetência escolar. Realidade bastante conhecida por todos, a evasão e a repetência escolar no meio rural, geralmente têm seu fundamento na relação escolaridade/produção, tanto que

... é comum à criança que trabalha encontrar dificuldades ao se defrontar com a escola, aparecendo-lhe as noções que ela transmite, puerilidades sem qualquer vinculação com os seus interesses vitais. Tal fato já permite supor que a inadaptação e a evasão da escola no meio rural tenham causas muito peculiares que deveriam ser estudadas fora do contexto das normas que conduzem as clássicas avaliações para a análise deste problema nas escolas da cidade (CALAZANS, 1981: 116).

Concretamente, a relação produção/escolaridade/evasão, enquanto problemática, é uma das consequências do calendário de atividades escolares, uma vez que esta não considera a sazonalidade do sistema plantio/colheita.

É paradoxal esse não acatamento das épocas de safra e entre-safra no calendário escolar rural, uma vez que, para melhor atendimento das exigências do capital, a escola deveria abrir mão de sua programação, de modo a coincidir o período de descanso escolar com a época de produção/trabalho mais elevada. De imediato, o que se percebe nessa relação é um descompasso entre a escola e o sistema de produção/trabalho.

Interessa à produção a rentabilidade e a acumulação. Prerrogativas dessa natureza exigem tecnologia apropriada e, conseqüentemente, um tipo de educação/escolaridade para sua utilização adequada. Demandam daí duas situações: 1) aproximação do capital ao processo escolar e, 2) aceitação da sociedade às proposições inovadoras.

No entanto, raras são as ocasiões em que se dá a aproximação acima, pois conservando sua característica tradicional, o processo econômico tem deixado a sociedade campesina apenas como reserva para situações de trabalho mais pesado ou semi-qualificado.

Do ponto de vista econômico, a escola rural é tida apenas como um dos elementos dentro do processo de modernização e urbanização do campo, onde seu espaço é naturalmente limitado e seu significado linearmente dirigido.

De qualquer modo, é impossível separar a escola rural das imbricações para com a realidade econômico-produtiva, principalmente considerando as relações estabelecidas entre ambos no que diz respeito aos elementos básicos que ela proporciona para a aceleração da produção.

E, indiretamente, temos também que considerar os processos informais de educação que, de certa forma, atendem muito mais às questões econômicas, como formação de mão-de-obra, formação

de lideranças, etc, do que o atendimento dispensado dentro da escolarização formal. Ou seja, a escola, também na zona rural, é meio de ascensão social-material dos indivíduos, forma de obtenção de recursos para a ampliação técnica e veículo para se chegar à cidadania.

Em síntese, podemos conceber que na co-relação "economia, produção/trabalho e escola", a Educação Rural recebeu muito mais influências do que proporcionou transformações. Simetricamente, podemos delinear a trajetória da Escola Rural, tendo por pano de fundo os ciclos econômicos brasileiros e a evolução do processo histórico nacional. Nessa projeção, destacamos os seguintes itens:

- a) De acordo com a visão do Estado Novo, a escola rural tomou nova roupagem, embora mantendo os antigos laços de dominação e exploração por parte da elite agrária. A escola no campo é valorizada pelo Ruralismo Pedagógico, permanecendo na condição de educação de segunda classe. O rurícola, nessa época, é visto como incapaz e subalterno;
- b) Na fase de ascendência econômica (1945/62), as populações rurais foram conclamadas ao trabalho/produção à partir da visão educacional da Extensão Rural. A escola formal praticamente é substituída pela educação informal. Paradoxalmente, o processo gerou discrepâncias, acentuando a pauperização das populações camponesas e consequente êxodo, ocasionando por sua vez sérios problemas sociais urbanos;
- c) Entre 1962/67, o declínio do padrão econômico desenvolvimentista agravou as desigualdades sociais existentes,

de modo a suscitar no campo questões relativas à Reforma Agrária. Do ponto de vista educativo, duas vertentes se manifestam dentro dessa etapa: uma de acatamento e submissão proporcionada pela ideologia da Extensão Rural; outra, de resistência e enfrentamento subsidiada pelos movimentos políticos de base, progressistas;

d) No período de 1967/73, com a ascensão da economia pelo "milagre brasileiro", acentua-se novamente a produção urbano-industrial, colocando o meio rural como abastecedor de matéria-prima e sua população como exército de reserva de mão-de-obra para as cidades. Em 1971, através da nova legislação do ensino, a Escola Rural passa automaticamente para o poder municipal, efetivando essa medida somente na década de 80. Até então, esse processo escolar permaneceu na expectativa das mudanças preconizadas na lei, embora no referido período, tenham se destacado os movimentos de educação de base e de educação popular;

e) Com a declarada falência do Estado e da sociedade brasileira na década de 80, são afetados os processos econômicos e sociais. Sérias crises internas abalam o país a ponto de liquidar com o Estado Militar. A escola brasileira (tanto urbana como rural) perde sua identidade, principalmente a escola rural, devido ao processo de urbanização no qual é enquadrada.

Desta feita, podemos concluir que a mencionada co-relação, historicamente, tem projetado uma situação negativa para o rural brasileiro, o qual é explorado como elemento produtivo e

inibido como cidadão e agente histórico, mediatizado por um processo escolar omissivo, inadequado e ineficaz. Assim,

... esta constatação permite então inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica (FONSECA, 1989: 19).

C A P Í T U L O V

A Escola Rural como valor social

1 - As relações sócio-culturais no campo

Na introdução deste trabalho fizemos referência sobre a questão sócio-cultural campesina e sua interpretação atual, à luz dos trabalhos de Cândido Grzybowski. Citamos que, para ele, o saber social é

... o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são produzidas pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar conta dos seus interesses (GRZYBOWSKI, 1986: 80).

Esse autor amplia sua proposição para além do cotidiano comum, ao inserir o complexo cultural dentro de uma visão de "práxis", na qual acrescenta:

... trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar uma classe social, lhe dar elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações, e, enfim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta (GRZYBOWSKI, 1986: 80).

Categoricamente, podemos afirmar que há uma "práxis" própria do campo, onde as relações sócio-culturais e políticas são definidas com uma preponderância a partir delas próprias, porém com certa dependência das relações acontecidas e/ou vivenciadas nos centros urbanos.

Historicamente é inegável a interferência da cidade no campo, como inegáveis também são, as transformações pelas quais os rurícolas estão passando, através da urbanização do meio rural e da absorção de novos elementos sócio-culturais em sua prática produtiva e em seu modo de vida. Percebe-se que,

... por trás dos 'projetos econômicos' é necessário ver grupos de camponeses que, vivenciando as contradições de ter suas condições de trabalho e vida subordinada e dependentes da agroindústria, do modelo tecnológico que ela impõe, do crédito institucional, dos mercados, da política de Estado, tentam criar novas bases para a sua reprodução enquanto camponeses (GRZYBOWSKI: 1990: 46).

Neste momento, nossa atenção volta-se para as relações sócio-culturais e suas manifestações explícitas e não-implícitas que acontecem em comunidades rurais e em pequenos núcleos urbanizados com características específicas tais como aldeias, vilas, povoados, etc.

Essas relações possuem ou denotam valores - como variáveis empíricas na vida social. A significação de tais valores vai além das atividades do dia-a-dia e das realizações de cada um, e que não podem ficar separadas das análises ou considerações sobre a vida, a produção e o trabalho no meio rural.

São, portanto, traços comportamentais baseados em usos e costumes, tradições, etc; são maneirismos, tipos de linguajar e lógicas próprias que norteiam e fundamentam as relações; são experiências técnicas, sistemas de trato da terra e plantio, de solidariedade entre pessoas e para com o próprio sistema ecológico. São características que servirão de guia ao pesquisador social quanto ao desempenho e nível das relações, nos múltiplos grupos humanos rurais.

Nesse particular citamos duas abordagens altamente significativas sobre o componente sócio-comportamental rural que evidenciam, cada qual ao seu modo e ótica científica, tipos e modelos de conduta do homem do campo. São elas:

- a) Antônio Cândido (**Os parceiros do Rio Bonito**, 1964) que retrata com segurança e delicadeza as principais características comportamentais do caboclo paulista, analisando desde a maneira de preparar alimentos até as formas de organizar e realizar festas profanas e religiosas, passando pela conviência dos grupos e pela solidariedade existente entre eles.

- b) Richard Jakubascos (**Marketing Rural**) que faz uma análise da comunicação publicitária em relação ao comportamento do pequeno e médio produtor rural. A obra aborda situações do momento atual, em que a comunicação é fundamental para um relacionamento estável entre cidade e campo, capital e produção.

Entretanto, buscamos na sociologia clássica, em Durkheim especialmente, os elementos teóricos para a interpretação dos princípios de interação e integração dos grupos campestres, bem como a justificação dos padrões comportamentais do rural e seus fundamentos valorativos.

Os princípios organizacionais da vida social, como estipula Durkheim (**Da divisão do Trabalho Social**, 1974), intermeiam as ações cotidianas e são repassados, direta ou indiretamente, aos componentes do grupo, mediante um processo de educação, como transmissão de experiências acumuladas, perpetuando padrões qualificadores e identificadores de indivíduos tendo sempre em vista a coesão social.

Nesse caso, a Escola, enquanto processo de educação e transmissão das experiências humanas, figura como elo entre o trabalho coletivo e as expectativas extra-temporais do grupo; elo entre o individual e o grupal, entre gerações e/ou grupos diferenciados; conexão entre contexto e comportamento, em que o elemento valorativo não está na escola em si, mas naquilo que ela representa e significa.

A escola como "valor" vincula-se a outros valores que, numa escala hierárquica pré-estabelecida pela convivência e pela práxis de um grupo, orientam os comportamentos e as interpretações sócio-culturais de seus membros. Sua esfera de atuação dependerá, no caso, do grau de importância ou significação dentro dessa escala, embora qualquer classificação possa transformar as ações sociais em algo estático, de modo a cristalizar posições, objetivos e interpretações mais amplas.

Porém, sendo o ato humano algo essencialmente moral, isto é, comum, de práxis, sua dinâmica natural impulsiona os conteúdos significativos de modo a promover uma dinamização no valor em si e no processo valorativo.

Assim, os "valores" trabalhados e transmitidos pela escola rural, encontram-se numa posição relativamente alta na hierarquia filosófico-moral do rurícola, considerando que

... os valores da escola projetam as expectativas de uma determinada comunidade em ver perpetuadas aquelas convicções que lhe são mais caras. É curioso observar, ainda que esta projeção de expectativas, quando defende valores, tais como solidariedade, obediência, respeito à verdade, conhecimento etc., não se preocupa muito com a maneira pela qual isto é conseguido. Geralmente, entende-se que a valoração do educando ocorre mecanicamente, onde o importante é o valor e não este associado ao próprio ato que se pratica (GARCIA, 1977: 150-1).

No entanto, numa relação dialética, essa escola como instituição e realidade de valor social, projeta-se também como contradição e negação de si própria, de negação dos valores que deseja e veicula, da práxis natural campesina e outros elementos culturais do campo, pois

... para aprender a ser camponês, o indivíduo não precisa de uma sala de aula cheia de alunos, de livros, de professores especializados e modernos métodos pedagógicos. Pelo contrário, ele precisa de contato livre com seus pares e semelhantes, em seu trabalho e na comunidade. A escola, no lugar de proporcionar-lhe um campo de refle-

xão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdade e de divisão entre homens cultos ('da cidade') e homens incultos ('roceiros') (LOPES, 1991: 47).

No embate entre valores e significações, urbanos e rurais, ou da escola e da realidade circundante, o teor significativo dependerá da intensidade do momento e do grau de dinamicidade das mudanças que, porventura, estiverem acontecendo. Dependerá também da capacidade interna da comunidade e da escola em interiorizar essas mudanças a fim de não provocar transformações abruptas, amortecendo os conflitos e ao mesmo tempo promovendo rupturas relevantes.

Tendo por sustentação as atuais tendências pedagógicas, as proposições metodológico-científicas contemporâneas, as perspectivas ético-políticas da sociedade brasileira e as ações revitalizadoras da práxis camponesa, estamos convencidos de que essa dicotomia existente na escola há de ser superada, dada a dinamicidade do processo histórico-social, dos valores que sustentam os diversos segmentos e da própria dinamicidade do processo cultural, uma vez que

... a 'situação educativa' transcende o fato de estarmos educando em escolas ou fora delas para colocar acima de tudo um propósito deliberado de levar alguém a descobrir, nas contradições e dificuldades de práxis, seu próprio caminho.(...) A consciência está mais voltada para a problematidade da situação em que se encontram educando e educador do que para os aspectos formais do conteúdo que devam ser ensinados pelo professor e aprendidos pelo aluno (GARCIA, 1977: 188).

Sabemos, pois, que essa relação, essa complementariedade nos comportamentos e sua ação valorativa não são estáticos. Sua dinamicidade é que sustenta a própria atribuição de valores e que fornece os elementos básicos para identificação dos mesmos, de modo que

... a questão que estamos focalizando ganha importância também pelo fato de que um valor, ao invés de simples adesão ou rejeição, assume também a feição de algo que se aspira, uma espécie de dever - ser que nos impele rumo a algo que deve ser concretizado. É neste aspecto, inclusive, que se revela o caráter dialético da ação educativa, pois no momento em que ela deve 'conformar-se' a uma determinada práxis abrem-se novas perspectivas de realização (GARCIA, 1977: 145).

Tratando-se, pois, de comportamentos, significações e interesses convergentes, a escola no meio rural manifesta-se numa linha de valoração na qual as relações estabelecidas partem da necessidade comum de sobrevivência físico-material e espiritual, traduzidas na forma de trabalho e conhecimentos.

Aliás, na zona rural, não há incompatibilidade entre sociedade e escola, uma vez entendida essa última na forma de "trabalho", elevação de "status" social, condições de melhoria de vida tanto no campo como na cidade e, também, como elemento para entendimento das modernidades tecnológicas introduzidas no campo, com o uso de produtos químicos, veterinários, formas de financiamento bancário para a agro-pecuária, etc.

Tais considerações encontram ressonância em José de Souza Martins, quando diz:

... não obstante a iniciação da criança no trabalho produtivo coincida com a fase da atividade escolar, não há, em princípio, uma incompatibilidade entre uma coisa e outra, nesse nível. E não há justamente porque a escola se integra nos valores rurais como forma de 'trabalho', isto é, de absorção do tempo da criança, como ocupação que implica em trabalho pelo trabalho, o que com muita frequência supõe o cumprimento de um destino (MARTINS, 1982: 13).

É interessante observar que entre os rurícolas, a dimensão e a extensão do processo escolar, na forma de trabalho e jornada de produção, faz com que o homem do campo se assuma constantemente como aprendiz, considerando que a atividade exercida no campo (trabalho em si) sempre tem novidades ou algo novo a ser apreendido.

Esse tipo de aproximação entre trabalho e escola, praticamente perdeu-se ao longo do processo de escolarização urbana que, de certa maneira, sempre pretendeu a universalização dos conhecimentos e do modelo científico do momento. A pedagogia cosmopolita, de certo modo, não permite espaço para a educação enquanto prática social, uma vez que

... a herança cultural da civilização ocidental sempre valorizou a educação que aspirasse a universalidade, e rejeitou as tentativas voltadas unicamente para visões parciais ou parcializantes do mundo (GARCIA, 1977: 143).

Nesse sentido, a diversidade, tanto cultural, social e política dos pequenos grupos, obrigatoriamente, teve que se adaptar à interpretação geral, perdendo assim, sua naturalidade, sua espontaneidade e seu substrato básico de experiência vivida. A escola, como realidade específica nesses mini contextos, deixa de lado sua especificidade de co-relação entre forças sociais e de manifestação concreta das relações humanas e, aglutinando-se no emaranhado de justificativas e proposições filosófico-pedagógicas distante de suas proposições naturais, aos poucos, vai perdendo sua identidade e sua referência como centro do processo comunitário.

Essa escola, como parte da reprodução de um processo ideológico, como instrumento de repasse de informações,

... sob a aparência de uma concepção ativa de educação, facilitada pelo linguajar técnico, acabou-se reduzindo a questão social e política da educação a uma questão de engenharia de produção, com minimização de custos e maximização de benefícios. Esvaziou-se a relação entre processo educacional e classes sociais, entre educação e dominação social. Com isto, a educação deixou de ser pensada como um processo social determinado historicamente na e pela correlação de forças sociais dadas, suas necessidades e possibilidades de organização e participação (GRZYBOWSKI, 1986: 49).

Face às proposições do desenvolvimento econômico, o pensamento pedagógico brasileiro foi buscar no tecnicismo e nos resultados materiais (produção) sua nova orientação. A partir dos anos 70 foi comum entre os educadores brasileiros a utilização de técnicas e metodologias que visassem, exclusivamente, a resultados operantes. Essas técnicas ministradas paralelamente a benefícios sociais amplos (alimentação, saúde, etc), tentaram um mascaramento da realidade, de modo a amortecer o projeto sócio-político dos diferentes segmentos sociais, englobando-os, gradativamente, num planejamento unilateral. É sabido que,

... no meio rural, onde a escola foi sempre 'selecionada' como uma instância de aculturação, esta inflação de 'supostos serviços', que o Estado impõe sejam acolhidos pela escola, chega mesmo a prejudicar as funções básicas de ensinar a ler, a contar e a escrever (CALAZANS, 1993(B): 21)

Muito mais que um ato pedagógico, de ensinar a ler e escrever, a escola - valor social - internaliza uma questão política na qual a escolaridade concorre para a vivência da cidadania, na realização do princípio de igualdade entre as classes e indivíduos. Por isso que

... a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Conseqüentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (ARROYO, 1982: 8).

Para alguns autores, a escola no meio rural ainda se encontra extremamente atrelada a orientações político-religiosas ou econômico-produtivas, de modo a tornar-se, para o rurícola, um benefício irrestrito dessas interpretações, e não como direito à cidadania e à justiça social.

Conservando um padrão tradicional de comportamento, induzido pelas esferas sociais elevadas, a grande maioria das populações rurais (pequenos produtores e trabalhadores rurais), traduzem a cidadania, a vida comunitária e a justiça social, em trabalho e submissão. Como retrata Gusso:

... a criança se faz membro da comunidade primordialmente através da educação familiar, dos contatos vicinais e do catecismo e é introduzida no seu mundo econômico pela aprendizagem corporativa, trabalhando com o pai e/ou obedecendo ao feitor ou administrador da fazenda (GUSSO, 1978: 73).

Segundo ainda o autor, a escola na zona rural mantida por instituições de natureza política, religiosa e econômica atrela o homem do campo de tal modo que, utilizando-se da educação, ele objetiva o acatamento e aceitação de poderes mais elevados.

Assim interpretando a escolaridade rural, Gusso esclarece que a ação educativa passa a ser prioridade dos centros urbanos, considerando-se o comprometimento das lideranças locais/regionais com outros segmentos que almejam, prioritariamente, a urbanização do campo e o controle de suas manifestações sócio-culturais. Por isso

... não reivindicuem, pelo menos como prioridade em seus pleitos, sua expansão e, muito menos, a superação de suas deficiências. E que, correspondentemente, o seu tratamento tenha sido quase sempre marginal, no âmbito das grandes políticas do sistema educacional. Estas estão absorvidas pelos problemas da educação urbana, e, em geral, é sob este prisma que se dispensará alguma atenção às questões da escolarização rural (...). De um modo geral, no entanto, pode-se afirmar que, em relação a sociedades rurais estagnadas secularmente, a educação escolar é de pouca relevância e, portanto, limitadamente oferecida. A própria população, mormente as famílias de trabalhadores, não tem motivação concreta para reivindicá-la, nem peso político para fazê-lo (GUSSO, 1978: 73).

Concebendo a escola como condição para a vida política, como espaço público para troca de opiniões e de experiências, o

rurícola utiliza-se dessa instituição de modo a adquirir meios de aparelhamento de seus pares, para o enfrentamento das classes na defesa de seus direitos e prerrogativas.

Observamos que esta noção de escola enquanto espaço público na defesa dos direitos, não está totalmente delineada como consciência individual e coletiva dos rurícolas. Mas eles sabem que, pela educação, as possibilidades em qualquer tipo de enfrentamento são outras, isto é, a escola, no mínimo, sempre dá maiores condições para seus assistidos.

Isso equivale, pois, a uma socialização ampla, realizada pela escola. É uma politização indireta, uma vez que

... o campo está prenhe de contradições e se agita de muitas formas. Cruzam e se entrecruzam lutas. Emergem sujeitos sociais de muitas caras, impondo a sua conflituosa presença, exigindo o reconhecimento de seus direitos. A diversidade, reafirmada pelos movimentos sociais no campo, que morrem e renascem, não autoriza pensar que a ampliação da participação econômica, política e cultural dos trabalhadores rurais possa se enquadrar num modelo previamente definido, num caminho exclusivo de democratização (GRZYBOWSKI, 1990: 49).

Porém, esse processo de politização, indubitavelmente passa pela escolarização, e disso o rurícola tem plena consciência. Fundamentalmente, nesse caso, a escola acontece como prática social e política,

... que se determina no bojo de relações sociais entre classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações. O significado social e político da educação decorre, de um lado, de seus necessários vínculos com o modo de estruturação e desenvolvimento do conjunto da sociedade e, de outro, das condições específicas em que ela se constitui como prática social efetiva. Por isso, é necessário pensar a partir da sua determinação, isto é, das contradições sociais que delimitam as possibilidades e limites da produção e sistematização, apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes, nas diferentes conjunturas de correlação de suas respectivas forças sociais (GRZYBOWSKI, 1986: 49).

Como proposta de politização e, ao mesmo tempo, como linha metodológico-pedagógica, a educação baseada no saber social, especificamente na prática rural, tende a um processo de não restrição cultural e política, isto é, de aproximação nas relações de trabalho, produção e de experiências sociais acontecidas no campo.

A contraposição a essa escola lastreada na práxis e no saber social dos rurícolas é que sustenta e alimenta dicotomias explícitas entre escolarização das populações campestinas e conjuntura rural. Nessa dicotomia encontram-se as bases para um processo de negação da cidadania ao homem do campo, mediatizado por uma escolarização concebida não como valor social mas como instrumento ideológico, por parte dos grupos aos quais interessa a exclusão sócio-política dos agrupamentos rurais.

Compreende-se, então, dentro do processo escolar rural, os motivos geradores que permitem a permanência de professores leigos e das salas multisseriadas dentro do sistema, do ensino desconectado da práxis campestina, do processo de urbanização e o desinteresse dos administradores públicos em elaborar e implantar uma política educacional para o homem do campo, a partir dele mesmo.

Por isso,

... o fracasso do ensino rural não se reduz à sala de aula. No interior do Brasil, o que existe é um arremedo de escola e não uma escola propriamente dita. É preciso, porém, explicar a gênese e a reprodução desse arremedo que, evidentemente, é histórico e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira (FONSECA, 1989: 20).

Conclui, ainda, a professora Maria Tereza que,

... desconsiderar tal possibilidade, portanto, é não querer entender nossos próprios problemas e muito menos enfrentá-los; é continuar tratando-os de forma estritamente

te técnica e parcial; é não considerá-los como problemas historicamente construídos, é continuar favorecendo a desigualdade e a exclusão no interior do nosso sistema de ensino (FONSECA, 1989: 20).

Pedro Demo afirma que não existe a possibilidade de uma política agrícola/rural, explicando, primeiramente, que a questão agrícola está ligada à produção econômica e a questão rural, ao modo de vida e cultura no campo. Para ele,

... a política agrícola é a própria adversária da política rural. A produção agrícola compele o rurícola para a vida urbana. Mesmo imaginando a intenção política de conferir importância à agricultura de subsistência, senão por outras razões, pelo fato de ser significativa no abastecimento básico do país, esta intenção tem uma consequência muito mais urbanizante, do que 'ruralizante' (DEMO, 1980: 291).

No entanto, Grzybowski evidencia que a problemática do campo, especialmente em se tratando de educação, é de interesse de administradores públicos, professores e intelectuais e pessoas ligadas ao processo, esclarecendo que

... a origem das propostas de política educacional mais recente, a diversidade de iniciativas públicas e privadas, a heterogeneidade das práticas educacionais concretas não são outra coisa senão a expressão, na área educacional, de uma maior importância social e política da questão agrária e das exigências e/ou tarefas que cabem à educação em tal contexto, como resultado dos interesses das diferentes forças sociais envolvidas (GRZYBOWSKI, 1982: 5).

O que fica patente nas proposições do autor acima citado é que várias forças sociais participam do processo e, entre elas, o campesinato. Numa linha de reconhecimento e convivência com a diversidade dessas forças, é imperativo o acatamento do saber adquirido e vivenciado pelos rurícolas, como suporte para uma prática educacional que pretenda redimensionar a conceituação sócio-histórica do campo e seu papel entre as forças emergentes.

A partir daí, a diversidade de comportamentos e valores faz-se presente, na medida em que as diferenças forem assimiladas e incorporadas pelos diferentes grupos como riqueza sócio-cultural e não apenas como algo exótico ou inferior, estabelecendo-se, ao mesmo tempo, como pano de fundo para uma pedagogia inovadora e propulsora de relações historicamente estabelecidas.

A sociologia funcionalista denomina de **anomia** o caráter extremamente discrepante de comportamentos, valores e traços culturais. A anomia é pensada e interpretada a partir da ótica civilizatória urbano-industrial. Sob esse ponto de vista teórico-metodológico, os valores rurais não existem, a não ser como característica esdrúxula de pessoas ignorantes e distanciadas da modernidade urbana.

No entanto, a análise mais apurada dessas "discrepâncias comportamentais", geralmente remete o cientista social à compreensão de estruturas e formas organizacionais sócio-políticas de alguns grupos humanos, com base em diferentes processos de evolução cultural, de produção e, até mesmo, de adaptação ao contexto geo-físico.

Sabemos que qualquer agrupamento humano, ao ser exposto a interferências abruptas de valores externos à sua realidade, ou por processos adversos à vontade coletiva, passa por situações dissociativas de comportamento, manifestando-se, aparentemente, sem nenhum controle ou direcionamento.

Sem rumo certo, devido ao choque de valores ou pelo traumatismo causado por qualquer tipo de influência externa à realidade do grupo, seus membros acabam por perderem-se dentro de novo referencial sócio-cultural, sem ter uma noção exata dos elementos dissonantes de seu comportamento. E, no emaranhado dessa neo-orientação, na maioria das vezes, não há por parte dos indivíduos, uma interiorização clara e ainda totalmente identificada de suas proposições fundamentais.

A anomia, portanto, é a total desvinculação e dissociação

do comportamento humano, tanto individual como coletivo, de suas raízes sócio-culturais básicas; a falta de orientação ética e moral dos comportamentos.

Nesse sentido, podemos interpretar o comportamento do rural como anômico. Esse, é tido como vítima de um processo de alienação social, de aculturação urbana, que no dizer de R.M. MacIver

... não é apenas ausência de lei; significa o estado de espírito de um indivíduo arrancado de suas raízes morais, que já não tem padrões mas somente impulsos desconexos, sem qualquer sentido de continuidade, de folk, de obrigação (MEC/FENAME, 1987: verbete anomia).

Processo inverso da anomia é o saber social, que não acontece por acaso ou sem uma justificativa palpável e desejada pelo grupo. Em sua raiz ele é extremamente educativo, isto é, manifesta-se como substrato para comportamentos, identifica "o próprio" do grupo e das comunidades, explora em profundidade o significado das ações e a relevância das relações. Assim sendo, esse saber/educação

... se dá tanto na escola como no trabalho e na vida. Ou melhor, a educação na escola só é inteligível quando articulada à educação no trabalho e na vida, aos modos de inserção na produção social das diferentes classes e às suas organizações e ações coletivas (GRZYBOWSKI, 1986: 51).

Como processo social, a educação rural passa a ter dupla função: a de permitir o avanço das forças sociais a partir das experiências sócio-culturais dos grupos, e a de fortalecer o próprio conhecimento humano com base em realizações historicamente situadas.

Aparentemente desigual ou contraditório, frente a heterogeneidade dos grupos, o saber social enquanto prática pedagógica e educativa, viabilizaria processos de diferenciação cada

vez mais acirrados, não permitindo assim a relação inter-grupos. No entanto, o que essas práticas têm em comum é exatamente o ajuste dos diferentes membros da sociedade às realizações econômico-produtivas e culturais, evitando choques e contraposições mais agudas, valorizando cada indivíduo ou grupos, suas habilidades, suas feições ou qualificações naturais. Ou seja,

... trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. Por isso, a educação é reivindicada pelos trabalhadores na perspectiva de seu fortalecimento como classe, face às outras classes e ao Estado (GRZYBOWSKI, 1982: 51-52).

Citamos acima a dupla função da educação rural como processo social. Do ponto de vista da primeira - avanço das forças sociais - a educação possui uma tendência natural de acompanhamento das mudanças ocorridas na conjuntura sócio-política, de adequação da aprendizagem ao projeto político nacional.

Esse acompanhamento/adequação em sua extensão, atinge os mecanismos de sistematização orgânica da sociedade conferindo à aprendizagem o toque incomum do saber social, das experiências e realizações compartilhadas, em que

... a relação entre educação e luta por hegemonia é direta e indiretamente ligada à questão do poder na sociedade (GRZYBOWSKI, 1982: 6).

Ao mesmo tempo, via educação popular ou sistema formal de ensino na zona rural,

... os conteúdos e os métodos da educação popular no meio rural, não são outra coisa que o tipo de organização de base e articulação entre agentes sociais semelhantes de uma área social definida que é buscada e o modo de aprendizagem da participação social" (GRZYBOWSKI, 1982: 6).

Considerando agora a segunda função - fortalecimento do conhecimento humano - não há como e por quê desprezar a cultura rural em detrimento da tecnologia urbana, ou vice-versa.

Pedro Demo enfatiza que

... é muito difícil acertar um meio termo satisfatório, capaz de combinar a necessidade de modernização tecnológica com o respeito à estrutura comunitária local. Não se pode defender a tecnologia a qualquer preço, até mesmo porque em muitos casos a maior necessidade tecnológica já é encontrar um meio de superar os males da própria tecnologia. Por outra, o respeito cultural não pode cair no idílio que cultiva o atraso histórico (DEMO, 1980: 295).

Nossa referência à cultura rural, neste momento, pretende o resgate e o reconhecimento das experiências campestres (manifestações linguísticas, simbólicas, artísticas, medicinais, de trabalho e produção, alimentação e sobrevivência), a fim de extrair desse conjunto de elaborações, os valores subjacentes ao modo de vida do camponês brasileiro, os elementos empíricos de sua identidade cultural, de organização social e sobretudo, de organização educacional.

Como recomenda Forquim:

... ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura - no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz - certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (FORQUIM, 1993: 167-68).

Nessa linha de raciocínio, queremos enfatizar que a experiência rural é conhecimento, é técnica, e como tal, deve ser entendida como material de pesquisa e de aprofundamento científico.

Desta feita, a conjugação entre o conhecimento tecnológico necessário à vida moderna e a práxis campesina, fundamental nos comportamentos rurais, concorrerá para o amplo desenvolvimento intelectual/cultural da sociedade, mediatizada por um processo escolar distanciado das manipulações e/ou ingerências urbanas.

A escolaridade rural, a partir dessas funções, emerge e concretiza seu objetivo primordial, de proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural.

Educação e Escola no Campo
(apreciação dos dados empíricos levantados)

Como foi colocado na introdução deste trabalho, a pesquisa quantitativa realizada limitou-se à área físico-geográfica de nove municípios da Região do Alto Paranaíba, Estado de Minas Gerais, Microrregião Homogênea da Mata da Corda (172), abrangendo as localidades de Arapuá, Carmo do Paranaíba, Lagoa Formosa, Matutina, Patos de Minas, Rio Paranaíba, São Gonçalo do Abaeté, São Gotardo e Tiros, além da localidade de Presidente Olegário, pertencente à Microrregião Homogênea do Chapadão de Paracatu (160).

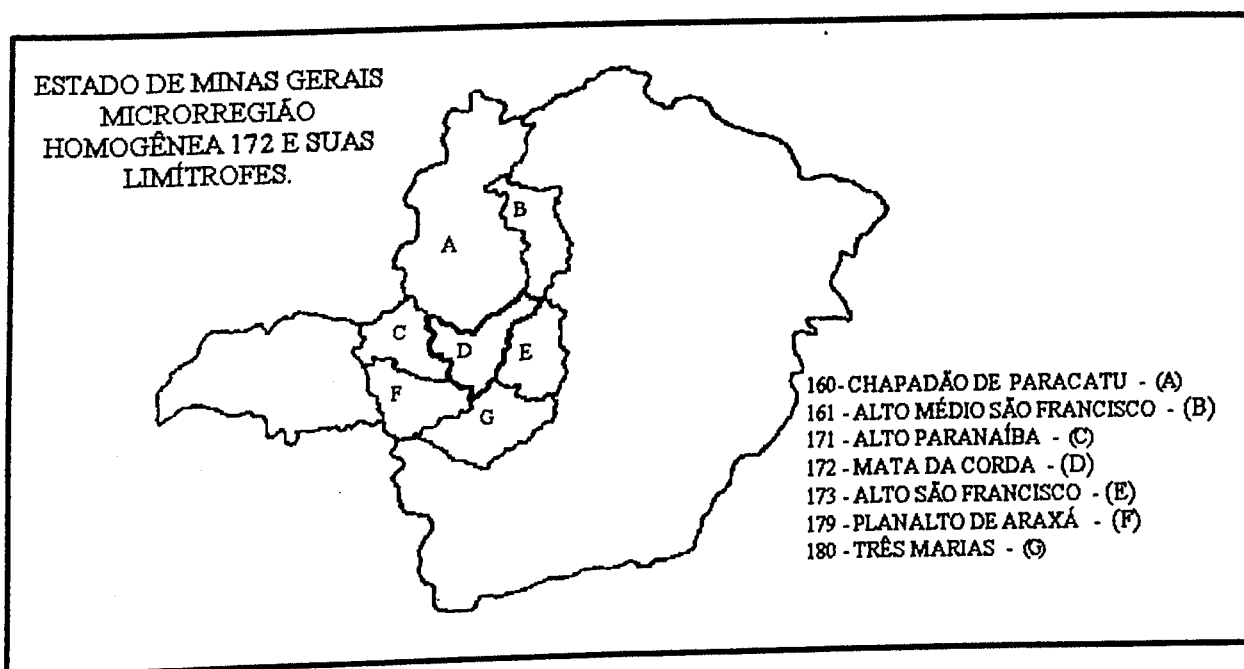
A escolha desses municípios deu-se a partir da aproximação sócio-cultural e econômico-produtiva entre eles, sendo a cidade de Patos de Minas, pólo regional de atração administrativa, política e econômica.

A característica econômico-produtiva da microrregião é sua significativa agricultura (tradicionalmente milho, arroz, feijão e, atualmente, café e soja) aliada à pecuária (gado leiteiro e de corte), justificando desta maneira a presença de projetos especiais agro-pecuários como o PADAP, Plano Noroeste e outros semelhantes, destinados à recuperação e desenvolvimento do cerrado mineiro.

Essa base econômica essencialmente agrícola da região, reforça os laços socio-culturais concentrados na tradição rural e no modo de vida campesino, fundamentando características comportamentais bem nítidas entre sua população, embora alguns municípios detenham uma estruturação social, política e cultural marcadamente cosmopolita.

Para efeito de visualização, apresentamos o mapa abaixo que identifica geograficamente essas microrregiões.

Figura 2 - Estado de Minas Gerais (microrregião homogênea 172)



Fonte: Mello, 1982:34.

Partindo do índice populacional da região estudada, percebemos de imediato as características marcadamente rurais, considerando que, mesmo com o esvaziamento do campo, o substrato comportamental da grande maioria dos seus habitantes tem lastro na "terra" e nos componentes culturais camponeses.

Na página seguinte apresentamos tabela referente ao índice populacional dos municípios pesquisados, tendo em vista que, de acordo com o Censo demográfico de 1970, a população urbana da época consistia em 76.328 habitantes, enquanto que a área rural apresentou cerca de 132.925 moradores.

Tabela 1 - Índice populacional dos municípios pesquisados

Municípios Pesquisados	Censo 1970		Censo 1980		Censo 1990		Previsão Geral/95	Evolução 70/95 (%)
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural		
	Arapuá	1.016	3.492	998	2.406	1.495	1.618	2.296
Carmo do Paranaíba	10.276	15.702	15.212	10.173	19.558	7.800	28.110	+ 8,2%
Lagoa Formosa	3.842	15.338	6.491	11.064	8.080	7.869	15.515	- 19,2%
Matutina	2.614	2.957	2.058	2.206	2.368	1.390	3.617	- 35,1%
Patos de Minas	42.161	34.050	59.849	26.272	83.845	19.101	107.103	+ 40,5%
Presidente Olegário	2.327	24.926	4825	19.424	7.637	9.435	16.732	- 38,7%
Rio Paranaíba	1.538	6.052	3.597	7.161	4.058	5.395	9.196	+ 21,1%
S. Gonçalo do Abaeté	2.376	9.590	3.190	7.694	3.742	6.003	9.480	- 20,8%
S. Gotardo	7.524	10.699	11.510	5.825	15.235	4.462	20.238	+ 10,0%
Tiros	2.654	10.119	3.554	6.296	4.159	4.480	8.412	- 34,2%
Totais	76.328	132.925	111.284	98.54	150.177	67.553	220.699	- 5,2%

Fonte: Censos Demográficos IBGE.

Observa-se que o município de Patos de Minas apresentou, em 1970, certo equilíbrio entre a população urbana/rural e, em 1990, projetou-se com 19.101 habitantes no campo e 83.845 na área urbana. Aliás, de todos os municípios estudados, foi o único a ter um aumento no índice populacional geral (40,5% na relação entre os anos 70/95).

Porém, o que chama atenção na tabela apresentada é que todos os índices populacionais pertinentes à zona rural caíram significativamente a partir da década de 70, cerca de 50%.

Quanto à população geral desses municípios, alguns deles apresentaram índices negativos como Arapuá, Lagoa Formosa, Matunina, Presidente Olegário, São Gonçalo do Abaeté e Tiros.

Entretanto, o município de Rio Paranaíba (único a apresentar uma pequena redução na população rural -relação entre censos 70/90) é um dos que possuem menor número de escolas rurais - somente 4(ver tabela 1.1 D)

No que diz respeito à situação fundiária dos municípios trabalhados pela pesquisa, evidencia-se claramente a predominância do pequeno e médio produtor, uma vez detectadas 7.646 unidades produtivas até 50 ha e 2.438 até 100 ha, perfazendo um total de 10.084 estabelecimentos rurais (73,27% do total) num universo de 13.762 propriedades rurais.

A média geral de hectares por propriedade na microrregião estabeleceu-se na ordem de 11,2 ha, sendo o limite médio inferior 42,5 ha., em Lagoa Formosa e o superior, 333,3 ha. no município de São Gonçalo do Abaeté.

Na página a seguir, apresentamos uma tabela geral da situação fundiária nos municípios pesquisados, salientando que os dados colhidos são referentes ao Censo Econômico (Censo Agropecuário) realizado pelo IBGE em 1985, e publicados somente em 1991. Segundo dados informais do próprio IBGE, a situação fundiária na região sofreu pequenas alterações entre 1985/95.

Tabela 2 - Situação fundiária dos municípios pesquisados

MUNICÍPIOS	Área das propried. rurais-ha	Total prop. rurais	Média prop/ hects	1/50 ha	51/ 100 ha	101/ 200 ha	201/ 500 ha	501/ 1000 ha	1001 2000 ha	2001 5000 ha	acina 5000 ha	Sem decla ração
Arapuá	16.670	374	44,5	269	61	30	14	00	00	00	00	00
Carmo do Paranaíba	121.099	1.752	69,1	1.092	302	216	118	14	04	01	00	05
Lagoa Formosa	75.979	1.784	42,5	1.369	251	112	33	11	02	00	00	06
Matutina	19.548	381	51,3	270	51	38	20	00	00	00	00	02
Patos de Minas	282.227	3.326	84,8	1.967	584	423	265	60	17	02	00	08
Presidente Olegário	438.554	2.095	209,3	916	384	341	269	102	46	25	07	05
Rio Paranaíba	124.476	1.327	93,8	672	238	219	150	19	03	01	00	25
S. Gonçalo do Abaeté	224.332	673	333,3	154	121	127	132	75	32	17	01	14
S. Gotardo	80.843	922	87,6	533	164	136	72	11	05	01	00	00
Tiros	164.765	1.128	146,0	404	282	246	138	42	09	05	01	01
Somatório Geral	1.548.493	13.762	112,5	7.646	2.438	1.888	1.211	334	118	52	09	66

Fonte: IBGE - Censo econômico 1985
Censo Agropecuário

Para o levantamento dos dados, foram aplicados questionários especiais (vide anexos), tendo como público alvo três grupos distintos:

- 1) alunos matriculados e frequentes na Escola Rural, atingindo o I e II graus (anexo 2);
- 2) moradores da zona rural, de preferência ex-alunos da Escola Rural, abrangendo idade, sexo e ocupações diferenciadas (anexo 3);
- 3) professores da Escola Rural de I e II graus (anexo 4).

Além disso, foram efetuados levantamentos junto ao IBGE, às Prefeituras Municipais que compõem a microrregião pesquisada (vide anexo 1), e entrevistas especiais (com professores, supervisores, Secretários Municipais de Ensino) cujo tema foi a Escola Rural e suas implicações administrativas, pedagógicas e sócio-políticas. Alguns dos entrevistados permitiram a publicação parcial ou total de suas opiniões; logo, para efeito de ilustração, trechos dessas entrevistas serão apresentados no desenvolver das explicações que se seguem.

1 - A Escola Rural na visão de seus alunos

Como amostragem, foram aplicados 193 questionários a alunos da Escola Rural. Depois de compilados e devidamente tabulados, tais questionários possibilitaram várias abordagens sobre a Escola Rural, a partir da interpretação de seus alunos.

O questionário constou de 3 partes: a primeira, sobre a caracterização do entrevistado; a segunda, sobre a vida e o trabalho do campo; a terceira, sobre a Escola rural em si.

1.1 - Caracterização dos entrevistados

Dos 193 entrevistados, alunos da Escola Rural, 112 deles são do sexo masculino e 81 do feminino. Somente 3 são casados, os demais são solteiros. A idade ficou assim distribuída:

Tabela 1.1 A - Limites de idades

Idade	Qtd.
0 a 10 anos	47
11 a 15 anos	88
16 a 20 anos	49
acima de 21 anos	9
Total	193

Pela distribuição apresentada percebe-se, que a grande maioria de alunos matriculados concentram-se, pela idade, na faixa escolar da 4a. a 8a. série do I grau, totalizando 62,3% dos entrevistados. De acordo com a escolaridade levantada entre os entrevistados, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 1.1 B - Grau de escolaridade

Faixa escolar	Qtde	%
1a. série I grau	9	4,7
2a. série I grau	1	0,5
3a. série I grau	39	20,0
4a. série I grau	36	18,7
5a. série I grau	16	8,3
6a. série I grau	22	11,4
7a. série I grau	20	10,3
8a. série I grau	27	14,0
1a. série II grau	10	5,2
2a. série II grau	7	3,7
3a. série II grau	6	3,2
Total	193	100,0

Grande parte desses alunos frequentam a escola no período da manhã - 134 deles -, embora 51 estejam matriculados no período noturno. Raras são as comunidades rurais com extensão de 5a. a 8a. série, e mais raras ainda as de II grau. Geralmente, os alunos do noturno estão matriculados nestas séries.

Com base também nos levantamentos, a distância média da residência desses alunos até a escola é de 5 a 6 KM (92 entrevistados colocaram como distância média 2 a 10 Km), embora 50 deles não soubessem precisar a distância percorrida nesse trajeto. A maior parte deles faz o percurso a pé (92 entrevistados); alguns vão à escola de bicicleta (22) e outros 47 utilizam-se do ônibus escolar cedido pelas prefeituras municipais. O tempo gasto entre escola/residência varia de 10 minutos a 1 hora. (181 estão nesta faixa).

Ainda sobre os entrevistados, 102 deles configuram-se como filhos de proprietário rural e 09 como filhos de arrendatário de terra, assim distribuídos quanto à dimensão da propriedade:

Tabela 1.1 C - Situação fundiária

área da propriedade	hects.
00 a 01 ha	00
02 a 05 ha	24
06 a 10 ha	13
11 a 20 ha	11
21 a 30 ha	19
31 a 40 ha	14
41 a 50 ha	06
acima de 50 ha	06
N responderam/n sabem	18
Total	111

Nitidamente, salienta-se uma população formada por filhos de micro e pequenos proprietários rurais, em que a produção de subsistência é que prevalece.

De uma certa forma, esses pequenos e micro-produtores se igualam aos trabalhadores sem terras, no que se refere a aspectos do nível de vida, pois as condições de sobrevivência de ambos são bastante precárias. Entre os entrevistados, 42,4% deles (82 ao todo) são filhos de trabalhadores rurais ou se estabelecem também como profissionais dessa categoria.

No que diz respeito ao nível de carência material das populações camponesas, assim se expressa uma das professoras entrevistadas, Stella Maria Amorim (Creche Municipal João e Maria, Comunidade de São Pedro da Ponte Firme, município de Presidente Olegário):

A creche não solicita nenhum material, a escassez é total. Não temos nem brinquedo para ser usado no berçário, não temos nada. A única coisa que as crianças têm acesso é sucata. A pobreza é enorme. A carência é enorme na zona rural em todos os sentidos.

Os questionários aplicados aos alunos matriculados nas escolas rurais, abrangeram 52 comunidades dos municípios que compõem a área físico-geográfica pesquisada.

Abaixo apresentamos quadro/tabela com os dados referentes ao número de escolas, número de alunos matriculados, de professores atuantes e série escolares, divididos por município.

Nesse quadro, colocamos a distribuição quantitativa dos questionários entre o alunado matriculado, combinada com os dados fornecidos pelas Secretarias Municipais de Ensino quanto ao número de escolas existentes, matrículas e número de professores atuantes (referente ao ano letivo de 1.995).

O objetivo é evidenciar o grau de representatividade entre

o número de matrículas e o índice percentual dos dados levantados na amostragem, bem como o índice de correlação entre alunos matriculados e número de professores, de alunos e de escolas implantadas em cada município.

Tabela 1.1 D - Relação de municípios, escolas, alunos matriculados e professores atuantes - 1995.

M U N I C I P I O S	Nº de escolas (A)	Nº de matric. (B)	Qtd. prof. (C)	Média Alu/pf B:C	Média Al/esc B:A	Quest Aplic (D)
Arapuá	3	66	9	7,3	22,0	8
Carmo do Paranaíba	36	488	66	7,3	13,7	21
Lagoa Formosa	39	459	49	9,3	11,7	18
Matutina	5	93	8	11,6	18,6	8
Patos de Minas	56	1.301	185	7,0	32,2	69
Presidente Olegário	44	892	97	9,1	20,2	27
Rio Paranaíba	4	51	4	12,7	12,7	7
São Gonçalo do Abaeté	26	293	39	7,5	11,2	13
São Gotardo	8	129	39	3,3	16,1	10
Tiros	30	395	26	15,1	13,1	12
Total	251	4.167	522	7,9	16,6	193

Fonte: Secretarias Municipais de Ensino

Como média geral na relação alunos/professores, obtivemos um índice de 7,9 alunos para cada professor atuante no setor, e a média de 16,6 alunos para cada escola.

Percebem-se casos extremos na relação alunos/professores de 3,3 no caso de São Gotardo e de 12,7, em Rio Paranaíba, embora tal município conte com apenas quatro unidades escolares rurais e 51 alunos matriculados.

A correlação alunos matriculados/escolas existentes não é tão distante, principalmente, se comparados os municípios entre

si. Os 4.167 alunos matriculados em 1995 nos municípios pesquisados estão distribuídos em 251 escolas, permitindo uma média de 16,6 alunos por unidade escolar. O índice mais baixo é do município de São Gonçalo do Abaeté (11,2) e o mais alto de Arapuá (22,0).

1.2 - Da vida e do Trabalho no Campo

Dos 193 alunos pesquisados, 146 deles (75,6%) trabalham, sendo que 133 (68,9%) são trabalhadores somente no campo; 13 deles (6,7% do total) no campo e na cidade e 44 (22,7% dos entrevistados) não trabalham. Na apuração dos dados detectamos que 3 alunos deixaram esse item em branco. Entre os alunos trabalhadores, 72 deles laboram no período da tarde; 29, o dia todo e 6, trabalham na parte da manhã; 39 trabalham eventualmente, quando podem. Cinco deles o fazem exclusivamente nos finais de semana. Quanto ao vínculo empregatício temos:

Tabela 1.2 A - Situação empregatícia do alunado rural

Vínculo empregatício	Quantidade
Sua propriedade, como patrão	54
Propriedade alheia, como empregado	46
Sua propriedade e alheia	29
Sua propriedade como, empregado	17
Total	146

Os dados acima revelam que os alunos da escola rural, em quase toda sua totalidade, executam tarefas como qualquer trabalhador comum do campo, distribuídos em diferentes níveis empregatícios.

As atividades produtivas foram evidenciadas nas formas comuns de trabalho no campo, podendo o aluno exercer serviços diferentes, acumulando as atividades entre si.

No levantamento sobre as atividades exercidas no campo pelo alunado entrevistado, as tarefas mais usuais foram auferidas no que se segue abaixo, podendo o aluno exercer mais de uma tarefa no seu dia-a-dia de trabalho:

Tabela 1.2 B - Atividades produtivas realizadas pelo alunado rural

Atividade exercida	QTD	Atividade exercida	QTD
Capina	77	Carpintaria	4
Fab. de queijo	37	Bate pasto	60
Pedreiro/pintor	2	Fab. de doces caseiros	6
Tratorista/arador	5	Vaqueiro	65
Plantio/colheita	74	Controle de pragas	13
Tecelagem	2	Conservação cercas	21
Artesanato em geral	5	Serviços gerais rurais	36

Perguntados sobre o processo de aprendizagem profissional, os índices mais elevados recaíram sobre a família, isto é, a maioria aprendeu a trabalhar com o pai, a mãe e os irmãos. Assim, o núcleo familiar além de ser o responsável pela produção e subsistência próprias, manifesta-se também como o elemento "educador" mais forte ou de maior peso, uma vez que a transmissão das experiências e conhecimentos não se dá somente em nível de trabalho/profissão, mas principalmente de uma cultura, de uma práxis campesina, de valores sociais que são repassados de geração a geração.

Na pesquisa realizada, as opções de aprendizagem do trabalho/profissão poderiam ser acumuladas, de modo que o somatório total vai além dos 193 entrevistados.

Observa-se que a escola em si aparece com apenas 5,4% como índice de referência de aprendizagem profissional entre os entrevistados, evidenciando, a partir daí, um distanciamento da escola rural frente à realidade das comunidades, no que diz respeito à adaptação do currículo escolar às necessidades próprias do meio.

Num universo de 365 opções de aprendizagem profissional, em números absolutos e percentualmente, temos o seguinte:

Tabela 1.2 C - Aprendizagem profissional rural

Aprendizagem trabalho/profissão	Nº	%
Pai	138	37,9
Mãe	93	25,5
Irmãos	45	12,3
Outros parentes	19	5,3
Vizinhos e amigos	24	6,5
Patrão e companheiros de trabalho	13	3,6
Escola e professores rurais	20	5,5
Técnicos da Emater	5	1,4
Padres, pastores e semelhantes	4	1,0
Outras pessoas	4	1,0
Total	365	100,0

É significativa a interpretação da professora Cilene Aparecida Felício (Escola Municipal Emiliano Geraldo, Fazenda Mata Burros, município de Lagoa Formosa), quanto à relação escola/trabalho na vida dos alunos do campo. Perguntamos à professora Cilene se a escola rural instrumentaliza o aluno do campo para o trabalho, e obtivemos a seguinte resposta:

A escola da zona rural em si, não possui os recursos necessários destinados a uma melhor instrução ao aluno. Só que o aluno no seu dia-a-dia de uma maneira ou de outra pratica determinados trabalhos, que à medida do possível o orientam, fazendo com que ele adquira alguma experiência. Resumindo, no geral ele não obtém a base necessária ao trabalho, mas tem capacidade para conhecer bem e entender muitas coisas ligadas ao meio em que vive.

1.3 - A Escola Rural segundo seu alunado

Na terceira parte do questionário direcionado ao alunado rural 171 deles afirmaram, categoricamente, que gostam de frequentar a escola, sendo que o desdobramento dessa preferência dá-se da seguinte forma:

Tabela 1.3 A - Níveis de preferência pela escolarização

Motivos favoráveis à frequência	Nº	%
Gosto pessoal pelo estudo	15	8,8
Necessidade de aprender coisas novas	66	38,6
é divertido frequentar as aulas	2	1,2
é importante e bom aprender	25	14,6
Aprender é garantir o futuro	40	23,3
Convivência sadia	15	8,8
Outros motivos	8	4,7
Total	171	100,0

Somente 11 alunos (5,6% do total entrevistado) afirmaram não gostar da escola e também de estudar; 4(2,0%) alegam dificuldades no processo de aprendizagem, motivo pelo qual se sentem desconfortáveis no ambiente escolar.

É interessante notar que 38,6% dos que gostam de frequentar a escola, sentem necessidade de aprender coisas novas (e buscam isso na escola), e que 23,3% pretendem com a

escolaridade uma garantia para o futuro. Geralmente esses alunos têm em mira a continuidade e o aprofundamento de seus estudos, bem como seu deslocamento para centros urbanos. No caso, a escolaridade é trampolim para se afastarem do meio rural.

A pesquisa abriu espaço também para os conteúdos preferidos, resultando o seguinte escore:

Tabela 1.3 B - Níveis de preferência por conteúdo

Conteúdo	Qtd.	Conteúdo	Qtd.
Português	84	Matemática	129
Ciências	59	História	47
Geografia	47	Religião	69

A preferência pelo conteúdo de matemática tem uma explicação, ao mesmo tempo lógica e prática: a necessidade de conhecer bem as operações básicas, aliadas a cálculos de juros e porcentagem é imprescindível para o homem do campo, como instrumento adequado nas ocasiões de celebração de contratos, negócios e comercialização de produtos.

Há uma preocupação muito grande por parte dos rurícolas nessa esfera, pois eles alegam que não "querem ser passados para trás" em suas negociações. Essa observação foi colocada tanto por alunos como pelas famílias e confirmada pelos professores. Aliás, as famílias "cobram" dos professores esse tipo específico de conteúdo.

No que se refere à instrumentalização dos alunos através da escola, a pesquisa levantou dados sobre o nível utilitário da aprendizagem escolar em relação às tarefas do cotidiano rural e sua aplicação imediata. O resultado demonstrou um equilíbrio entre as opções.

Dos 193 entrevistados, 65 (33,6%) responderam que o que se aprende na escola é útil nas tarefas do campo; 64 (33,1%)

disseram que, às vezes, o que se aprende é útil e 34 deles (17,6%) responderam negativamente. Entre os entrevistados 30 (15,5%) deixaram de responder à pergunta (tabelas 1.3 C,D e E).

Paralelamente às opções (SIM, NAO, AS VEZES) desdobramos as respostas através de alternativas explicativas que, tabuladas, permitiram uma visão mais abrangente do fenômeno.

No levantamento sobre a instrumentalização profissional rural e escolaridade no campo, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 1.3 C - Instrumentalização profissional rural e escolaridade - Respostas positivas

Nível utilitário da aprendizagem - SIM	Qtd.	%
A escola ensina o serviço do campo	12	18,5
A escola e o professor ajudam as pessoas a aprenderem o serviço rural	16	24,7
Porque é fácil aprender as lições na escola e utilizá-las no serviço rural	22	33,8
Outros motivos	15	23,0
Total	65	100,0

Tabela 1.3 D- Instrumentalização profissional rural e escolaridade - Respostas negativas

Nível utilitário da aprendizagem - NAO	Qtd.	%
A escola não ensina o serviço do campo	18	53,0
Os professores não conhecem a vida e o trabalho no campo	2	5,8
As lições escolares são difíceis de aprender e sem utilidade no serviço rural	3	8,9
Outros motivos	11	32,3
Total	34	100,0

**Tabela 1.3 E - Instrumentalização profissional rural
e escolaridade - Respostas parciais**

Nível utilitário da aprendizagem - AS VEZES	Qtd.	%
Parte do que a escola ensina é útil para o trabalho no campo	36	56,3
Os professores, às vezes, perguntam para os alunos o que querem aprender sobre o campo e o trabalho rural	24	37,5
O professor quando ensina uma matéria nova mostra como utilizá-la no campo	4	6,2
Total	64	100,0

O destaque que damos a esses índices acima colocados é que, até certo ponto, a aprendizagem escolar atende às exigências do alunado, muito mais em função do trabalho pedagógico realizado pelo professor, do que em função do currículo estabelecido.

Nota-se que 24 alunos responderam que o professor tenta aproximar o conteúdo da aula à realidade dos alunos mediante a utilização imediata dos conhecimentos adquiridos (tab. 1.3 E); 36 colocam que parte do que se aprende é útil (tab. 1.3 E); 28 deles (soma de 12 + 16) vêm o conteúdo escolar como meio de aprendizagem de elementos práticos para a vida no campo (tab. 1.3 C), embora 22 apliquem, por conta própria, os conhecimentos adquiridos (tab. 1.3 C). Somente 20 alunos (tab. 1.3.D soma de 18 + 2) não têm as disciplinas escolares como referencial para a aprendizagem de elementos úteis à vida do campo.

Nesta mesma linha de pensamento, perguntamos aos alunos sobre a utilidade da escola como um todo. A pergunta refere-se muito mais ao sentido de confirmar, ou não, os questionamentos sobre a praticidade dos conteúdos ensinados e até que ponto o processo escolar é reconhecido como valor social/educacional.

Refere-se também à escolaridade rural como ponto de partida para o exercício profissional.

Pelos dados levantados, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1.3 F - Utilidade da escola rural

Utilidade da escola (geral)	Qtd.	%
Sim	78	40,4
Não	52	27,0
Não souberam responder	63	32,6
Total	193	100,0

Os motivos apresentados para tais escolhas foram:

A escola ajuda/auxilia nas tarefas rurais (24); A escola não ensina o serviço rural (33); A escola ensina coisas diferentes e novas (37); A escola rural é útil e necessária para aqueles que pretendem continuar estudos (03); Nem tudo que a escola rural ensina é útil e compreensível (26); É importante saber ler e escrever (03).

De certa forma, esses dados confirmam os índices sobre a utilidade da aprendizagem em si, não ocorrendo variações que mereçam destaque.

Além disso, o questionário proposto aos alunos colocou a seguinte questão: "na sua opinião, o que a escola rural deveria ensinar para seus alunos?", na busca de subsídios para a formulação de uma política educacional e novas bases curriculares para a escola camponesa.

De acordo com os dados levantados, 88 alunos (45,5%) indicam que a escola deveria ensinar sobre a vida no campo, que somados aos 13 (6,8%) que destacam a aprendizagem sobre plantas e animais, perfazem um índice de 52,3% nas escolhas. Sobre as aspirações curriculares do alunado, temos o seguinte resultado:

**Tabela 1.3 G - Níveis de aspiração curricular
do alunado rural**

O que a escola rural deve ensinar	QTD	%
Mais nada além do que permite. Está tudo muito bom	14	7,3
Serviços domésticos e do lar	2	1,0
Sobre plantas e animais (elementos de botânica e zootecnia voltados para o trabalho rural)	13	6,8
Sobre a vida no campo (de forma geral)	88	45,5
Ler e escrever com mais profundidade (mais conteúdo teórico)	11	5,6
Sobre a vida urbana	9	4,6
Outros motivos (escores isolados)	18	9,4
Não souberam responder	9	4,6
Em branco	29	15,2
Total	193	100,0

Quanto à aprendizagem especificamente técnica rural (excetuando os dados já levantados na segunda parte do questionário que coloca o núcleo familiar como responsável pela transmissão desse tipo de conhecimento), perguntou-se sobre a participação em cursos, palestras, "dia-de-campo" ou semelhantes; verificou-se, aí, que 24 já participaram de eventos dessa natureza, realizados pelas seguintes entidades: EMATER(12); Empresas de produtos agro-pecuários (7); Escola(2); Prefeitura Municipal (1); Conselho Comunitário Rural (1); Igreja (1).

Sobre os cursos/programas de Rádio e Televisão a respeito de temas agrícolas, tipo "Globo Rural", 68 afirmaram que assistem aos programas com frequência e, 87, eventualmente.

A aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos com essa participação é boa, uma vez que 85 deles disseram que, às vezes, utilizam alguma coisa das propostas e sugestões apresentadas, embora para 41 dos entrevistados, os ensinamentos desses programas são perfeitamente utilizáveis e práticos.

Sobre a frequência, evasão e repetência escolar, a pesquisa não obteve dados inovadores, além daqueles já demasiadamente conhecidos pelos técnicos e pessoal ligado à educação. Vários estudos já foram realizados enfocando as questões pertinentes à evasão/repetência escolar, sendo que, no caso da escola rural, os motivos diferem em alguns aspectos da escola urbana.

Entre as dificuldades levantadas, como motivo de repetência e abandono da escola, obtivemos:

Tabela 1.3 H - Motivos de evasão/repetência na escola rural

Motivos Evasão/Repetência	QTD	%
Ausência nas atividades escolares	11	8,8
Disponibilidade de tempo (adequação entre trabalho/escola)	30	24,0
Dificuldade de aprendizagem	57	45,6
Falta de material escolar	3	2,4
Não gosta de estudar e/ou de frequentar a escola	24	19,2
Total	125	100,0

OBS - as opções sobre motivos de evasão e repetência podiam ser várias, daí um somatório superior ao número de alunos.

Observa-se que 57 alunos (45,6%) alegam dificuldades no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a disponibilidade de tempo (adequação entre trabalho/escola) como elemento complica-

dor na aprendizagem, aparece na ordem de 24,0%, o que justifica naturalmente o índice de 19,2% daqueles que não gostam de estudar e/ou de frequentar a escola.

Quanto à repetência, tecnicamente, há um empate em relação ao índice de aprovação desses alunos. Dos 193 entrevistados, 96 já repetiram, pelo menos uma vez, alguma das séries cursadas e 97 sempre foram aprovados.

Segundo informações colhidas entre os professores rurais, o índice de evasão/repetência vem diminuindo ano após ano, porém, ainda não foi realizado nenhum estudo mais detalhado sobre o assunto.

Para muitos professores rurais a ligação trabalho/escola é um dos principais fatores de repetência e baixa produtividade escolar. Como explica a professora Celsita Rodrigues de Araújo, da Escola Municipal Francisco Leonel, comunidade de Baixadinha, no município de Patos de Minas:

... o trabalho na zona rural, efetuado pelos alunos, prejudica o rendimento escolar porque a maioria desses alunos são filhos de trabalhadores meeiros, boias-frias ou pequenos agricultores. E bem cedo as crianças já participam da força de trabalho juntamente com seus familiares, lutando também pela sua sobrevivência em busca de uma condição melhor de vida. Não podendo assim frequentar a escola todos os dias e seus pais não possuindo condições de assistência nos estudos, os alunos ficam em prejuízo quanto ao rendimento escolar.

Quanto à estrutura da escola, os alunos pouco souberam responder. Perguntados sobre a sala multisseriada, somente 40 revelaram algum conhecimento a respeito dela. Os demais não sabiam do que se tratava.

Também não souberam informar sobre o nível de aperfeiçoamento de seus professores, porém consideraram a escola no meio rural muito importante e significativa, reafirmando sua utilidade/praticidade, como meio de aprendizagem e preparação para o futuro, principalmente, para

aqueles que não podem deslocar-se, para estudos posteriores nos centros urbanos.

Como veremos na tabela seguinte, os alunos (171 entre os entrevistados, equivalendo a 88,6% do total) atribuem à escola um "valor" altamente significativo, enquanto matriz sócio-cultural, moral e, de certa maneira, profissional, contra 22 (11,3%) que a rejeitam.

Tabela 1.3 I - Níveis de valoração da escola rural

A escola é importante porque	QTD	%
É útil para a vida no campo	30	17,6
Ajuda as pessoas que não podem ir estudar na cidade	49	28,6
Ensina a ler e escrever	19	11,1
Com ela aprende-se muitas coisas diferentes	37	21,6
Ajuda as pessoas que vão para a cidade continuar estudos	9	5,3
Ajuda as pessoas que vão trabalhar na cidade	6	3,5
A escola prepara as pessoas para o futuro	12	7,0
Outros motivos	9	5,2
Total	171	100,0

Em síntese, a escola rural na visão de seus alunos é válida, corresponde às suas expectativas enquanto conjunto de conhecimentos teóricos (informações novas) atendendo em parte a suas necessidades profissionais/produtivas, daí a solicitação dos mesmos, da inclusão de conteúdos mais próximos à realidade do campo (elementos mais aprofundados de técnicas agropecuárias, introdução de conteúdos ligados à produção e ao modo de vida do campo, etc).

Os motivos de evasão e repetência estão intimamente ligados a situações de trabalho, porém, a escola está também intrinsecamente ligada àqueles que pretendem dar continuidade à escolaridade.

A grande maioria dos estudantes que pretendem o avanço nos estudos não almejam sua fixação no campo, pelo contrário, querem fixar residência nos centros urbanos.

Nesse sentido

Cabe destacar que o desempenho das tarefas manuais simples não supõe uma qualificação técnica ou cultural maior que aquela que a população rural efetivamente possui, e que maiores níveis de escolaridade em setores agrícolas quando esta não se acha integrada com o desenvolvimento rural, só serve para fomentar a migração dos mais escolarizados (PETTY; TOMBIM & VERA, 1981: 36).

2 - A Sociedade Campestre e a Educação Rural

No levantamento realizado entre as famílias do campo foram aplicados 246 questionários, os quais permitiram uma abordagem ampla sobre a visão da sociedade rural em relação ao processo escolar em seu meio.

Dividido também em três tópicos especiais (caracterização dos entrevistados, a vida no campo, a escola rural), esse levantamento evidenciou as preocupações da população rural no que diz respeito à escolaridade de seus membros, bem como a trajetória da própria escola, no tocante à vida campestre.

Enfatizamos que, como já apresentamos anteriormente, prevalece dentro da sociedade rural regional, os pequenos e micro-produtores (até 100 ha por propriedade), as quais equivalem a 73,27% do total na área pesquisada.

2.1 - As características dos entrevistados

Realizou-se o levantamento de dados entre as famílias rurais de dez municípios, totalizando 64 comunidades.

Tabela 2.1 A - Relação de municípios/famílias rurais

M U N I C I P I O S	QTD	%
Arapuá	6	2,4
Carmo do Paranaíba	19	7,7
Lagoa Formosa	17	6,9
Matutina	14	5,7
Patos de Minas	65	26,4
Presidente Olegário	42	17,0
Rio Paranaíba	26	10,7
São Gonçalo do Abaeté	25	10,2
São Gotardo	22	8,9
Tiros	10	4,1
Total	246	100,0

Foram entrevistados 102 homens e 144 mulheres. O estado civil desses entrevistados ficou assim configurado: 146 casados, 82 solteiros e 18 outros. O quadro etário ficou em:

Tabela 2.1 B - Quadro etário das famílias pesquisadas

Idades	Qtd	%
21 a 30 anos	31	12,7
31 a 40 anos	46	18,6
41 a 50 anos	97	39,5
51 a 60 anos	41	16,6
61 a 70 anos	25	10,1
71 a.....	6	2,5
Total	246	100,0

O grau de escolaridade dos entrevistados concentrou-se nas séries do ensino básico. 148 (60,1%) concluíram a 4a. série; 39 (15,8%) não chegaram a concluí-la. Os demais estão assim distribuídos: 8 (3,2%) analfabetos; 16 (6,5%) completaram a 8a. série; 22(8,9%) não chegaram ao fim do I grau. Apenas 2 dos entrevistados possuem curso superior completo (0,8%); 6 (2,4%) não terminaram. Quanto ao II grau, 8 (3,2%) concluíram-no e 6 (2,45%), não.

Para efeito de explicações metodológicas, os analfabetos responderam ao questionário de modo indireto, ou seja, alguém transcrevia suas respostas.

Quanto à propriedade, a situação fundiária das famílias entrevistadas ficou assim estabelecida:

Tabela 2.1 C - Situação fundiária familiar

Condição quanto à propriedade	QTD	%
Proprietários	137	55,7
Trabalhadores	68	27,7
Arrendatários	41	16,6
Total	246	100,0

A maioria dos proprietários são pequenos e microprodutores, cujas propriedades chegam até 120 ha.

2.2 - O trabalho e a vida no campo

Entre os 246 entrevistados, somente 19 (7,7%) trabalham na cidade e no campo. Os demais - 227 (92,2%) - dedicam-se exclusivamente a serviços na zona rural.

Entre os proprietários e arrendatários é comum o trabalho na propriedade alheia, na forma de "troca de serviço", meiação e mutirão, principalmente na época de plantio/colheita

ou para serviços extras como desmatamento, reforma de cercas e de barracões para o gado, construção de benfeitorias, etc. Porém, não foi possível o levantamento desses dados, estatisticamente.

Perguntados sobre a aprendizagem do trabalho profissional campestre, configurou-se a mesma característica auferida entre os estudantes rurais: o núcleo familiar aparece como responsável pela transmissão dos conhecimentos e habilidades de trabalho no campo. Contudo, entre os adultos ocorre um nível mais elevado de aprendizagem profissional adquirida através de cursos, treinamentos, "dia-de-campo" etc., patrocinados por entidades de classe e/ou técnico-assistenciais, empresas que comercializam produtos agro-pecuários, clubes de serviços, prefeituras e entidades religiosas.

Os dados sobre a aprendizagem profissional entre os adultos ficaram assim configurados (podendo o entrevistado assinalar mais de uma indicação)

Tabela 2.2 A - Aprendizagem profissional rural

Aprendizagem profissional	qtd	%
Pai	189	33,5
Mãe	83	14,7
Irmãos	67	11,8
Parentes	44	7,8
Vizinhos/Amigos	36	6,4
Patrão	15	2,6
Escola	21	3,7
EMATER	36	6,4
Padres, Pastores e semelhantes	13	2,3
Prefeitura Municipal	27	4,8
Conselho Comunitário Rural	28	4,9
Outros	6	1,1
Total	565	100,0

Novamente (de forma semelhante à pesquisa entre os estudantes rurais), a escola, timidamente, aparece como orientadora profissional. No caso, entre os adultos, ela desponta apenas como 3,7% na realização de treinamento de mão-de-obra.

Do ponto de vista da aprendizagem informal (via programas de rádio e TV), a participação do adulto é bem maior que a dos jovens. Geralmente, os adultos do sexo masculino, em sua quase totalidade, assistem aos programas rurais apresentados pela TV dizendo que o aproveitamento dos mesmos é grande, desde que compatíveis com a realidade regional.

Levantou-se também o nível de participação sócio-política do entrevistado, tendo em vista a presença dos Conselhos Comunitários Rurais. Sabe-se que alguns CCRs têm demonstrado uma vitalidade sócio-política profícua, de modo a incrementar uma série de transformações altamente significativas no meio rural. Os dados colhidos indicaram o seguinte quanto à participação dos rurícolas nos CRRs: 103 (41,8%) participam ativamente e 143 (58,1%) não comparecem às reuniões dos conselhos.

Nota-se certa aceitação, por parte dos rurícolas, das atividades exercidas pelos CCR, sendo que apenas 18 dos entrevistados, (12,6%) o rejeitam.

Os dados sobre os CCRs também foram levantados tendo em mente que, nas comunidades dotadas desse mecanismo de mobilização social, algumas questões ligadas à escola passam pela apreciação de seus membros. Indiretamente, a comunidade participa do planejamento e/ou da organização de certas atividades escolares, embora alguns professores desconheçam as lideranças comunitárias, em virtude de não residirem na comunidade onde trabalham.

O desdobramento dos motivos de não participação nessa instituição comunitária ficou assim estipulado:

Tabela 2.2 B - Níveis de participação comunitária

Motivos de não participação no Conselho Comunitário	qtd	%
Só quando convidado	37	25,9
Falta de oportunidade	21	14,7
Falta de tempo, por causa do trabalho	23	16,1
Não sou proprietário rural	9	6,3
Não gosto/não tenho interesse em participar	18	12,6
Não tenho estudo/preparo	13	9,1
Outros motivos	8	5,6
Não responderam	14	9,7
Total	143	100,0

2.3 - A Escola Rural e as Famílias Camponesas

Para as famílias da zona rural, a escola é importante, útil e necessária. Tal afirmativa tem sustentação nas respostas dadas ao questionário sobre o conteúdo trabalhado pelas unidades escolares e sua concomitante aplicação. Além disso, as famílias vêem no processo escolar um valor sócio-cultural e moral, no qual a figura do professor é ressaltada e, ainda, reverenciada. Embora com uma participação diminuta em relação à escola, os rurícolas, de modo algum, dispensam-na.

Dentre os entrevistados, 107 (43,4%) responderam que os ensinamentos transmitidos pela escola rural são exequíveis no campo; 62 (25,2%) disseram que a mesma não transmite informações de utilidade imediata para a execução das tarefas do campo; 77 (31,3%) colocaram que ela atende, em parte, às exigências camponesas.

As justificativas dos que responderam afirmativamente ficaram assim classificadas:

Tabela 2.3 A - Níveis positivos de valorização da escola rural pelas famílias

Justificativas positivas	qtd	%
A escola orienta o aluno para o trabalho no campo	21	19,6
A escola e o professor ajudam as pessoas a aprenderem o trabalho do campo	34	31,8
As lições são fáceis de aprender e de aplicar no trabalho do campo	38	35,5
Outros motivos	14	13,1
Total	107	100,0

As justificativas negativas constam do seguinte:

Tabela 2.3 B - Níveis negativos de valorização da escola rural pelas famílias

Justificativas negativas	qtd	%
A escola não orienta o aluno para o trabalho no campo	44	70,9
A escola e os professores não conhecem a vida e o trabalho no campo	5	8,1
É difícil aprender as lições e usá-las no trabalho rural	9	14,5
Outros motivos	4	6,5
Total	62	100,0

A classificação dos que responderam que a escola atende, em parte, às exigências do campo, ficou assim demonstrada:

Tabela 2.3 C - Níveis parciais de valorização da escola rural pelas famílias

Justificativas parciais	qtd	%
Parte do que a escola ensina é aplicável no serviço rural	58	75,3
As vezes o professor pergunta aos alunos o que eles querem aprender sobre o campo	11	14,3
O professor, ao ensinar algo novo, mostra como utilizá-lo no campo	8	10,4
Total	77	100,0

Pediu-se, também, a opinião dos entrevistados (a partir de sua ótica como chefes ou futuros chefes de família e moradores da zona rural), sobre o conteúdo da escola rural, isto é, que área de conhecimento deveria ter mais peso no processo ensino/aprendizagem.

A nosso ver, a tabela abaixo evidencia claramente as múltiplas tendências dos rurícolas em relação ao seu modo de vida, trabalho e objetivos futuros. Não há dúvida de que a preocupação maior das famílias é a instrumentalização de seus membros para o atendimento imediato das necessidades de trabalho e produção (34,2% das intenções).

Revelam também a preocupação das famílias quanto à aprendizagem de conteúdos sobre a saúde físico-corporal (6,0%) e moral (12,7%). Precisam da leitura e da escrita e, principalmente da matemática (10,6%) e estão atentos à realidade urbana. As indicações das famílias em relação os pon-

tos mais importantes da escolaridade na zona rural, estipularam-se da seguinte maneira:

Tabela 2.3 D - Preocupações curriculares da escola rural por parte das famílias

Conteúdo de maior peso escolar	qtd	%
Lições relativas à vida e trabalho rural, de utilidade imediata	84	34,2
Ler e escrever, com ênfase no conteúdo de matemática	26	10,6
Ler e escrever, sem ênfase em nenhum conteúdo (aprofundamento)	21	8,5
O mesmo conteúdo programático do ensino urbano	32	13,1
Lições sobre boas-maneiras, comportamento social, valores morais	31	12,7
Higiene, primeiros-socorros, saúde	15	6,0
Outros (sugestões isoladas)	9	3,6
Não sei/brancos	28	11,3
Total	246	100,0

Entre os entrevistados, 32 (13,1% do total) almejam para a escola rural os mesmos conteúdos programáticos da escola urbana. Qual o significado desse desejo?

Tendo em vista as articulações cada vez mais intensas entre cidade e campo (no plano econômico), a penetração maciça dos elementos culturais urbanos na vida campesina e a participação do rurícola no projeto sócio-político nacional, a escola passa a ser instrumento do camponês, no rompimento das barreiras de submissão e de ostracismo impostas pela sociedade urbana.

Essa intenção torna-se mais clara na apuração do último item do questionário, quando 97 (39,5%) entrevistados respondem

que a escola é importante para o meio rural, pois através dela os indivíduos se auto-valorizam e, ao mesmo tempo, são reconhecidos como cidadãos (6,9%).(Ver tabela 2.3 B).

A importância da escola para os rurícolas transita por situações econômicas (exercício do trabalho/profissão); por situações sócio-morais (formação do caráter moral e continuidade do grupo campesino mediante a redução do êxodo rural) e pela política (exercício da cidadania).

Nessa perspectiva de conjugação de forças e elementos sócio-culturais, vislumbramos os horizontes da educação rural, não de maneira deslocada ou alijada do processo geral da sociedade, mas como espaço centralizado e articulado no âmbito de suas raízes, necessidades e exigências próprias.

Evidentemente, é uma proposta que tem por objetivo a superação das desigualdades sociais e a formação de novos recursos humanos, não para a produção, mas sim para a sociedade.

Abaixo apresentamos tabela sobre a opinião dos rurícolas quanto à importância do processo escolar rural:

Tabela 2.3 E - Níveis de importância da escola rural

Em que a escola rural é importante para o rurícola	QTD	%
Valorização pessoal	97	39,5
Dá base para exercício de trabalho/profissão	41	16,7
Dá formação moral	46	18,6
Impede o êxodo rural	32	13,0
Dá condições de cidadania	17	6,9
Outros/Branco	13	5,3
Total	246	100,0

Para o aprofundamento sobre o nível de interesse da família na educação de seus membros, buscamos subsídios em outros quesitos estipulados no questionário.

O item nº 9, da terceira parte do levantamento indagou se o entrevistado participava das reuniões escolares (reuniões comuns de pais e mestres, sobre avaliação e desempenho do aluno nas atividades escolares, etc), de modo a avaliar também o nível de entrosamento entre escola/família. As respostas ficaram assim tabuladas, em 246 famílias entrevistadas:

Tabela 2.3 F - Níveis de participação em reuniões escolares

Participação nas reuniões escolares	QTD	%
Sim	92	37,4
Não	81	33,0
Nem sempre	73	29,6
Total	246	100,0

Os motivos da ausência às reuniões foram (podendo o entrevistado marcar mais de uma opção):

Tabela 2.3 G - Motivos de ausência às reuniões escolares

Motivos de não participação dos pais nas reuniões escolares	QTD	%
Nunca fui convidado para reuniões escolares	44	34,9
Não disponho de tempo	44	34,9
Não tenho interesse neste tipo de reunião	25	19,8
A escola da minha comunidade não realiza reuniões com pais ou responsáveis	13	10,4
Total	126	100,0

Ainda sobre as reuniões escolares, perguntou-se ao entrevistado se "no início do ano, a escola de sua comunidade realiza reuniões de planejamento escolar". As respostas auferidas foram as seguintes:

Tabela 2.3 H - Sobre as reuniões de planejamento escolar

Realização de reuniões	QTD	%
Sim	59	24,0
Não	89	36,1
Não sei	98	39,9
Total	246	100,0

Pelos dados levantados notamos uma negligência por parte da escola em:

- a) não convidar as famílias, caso se realizem reuniões de planejamento escolar. Havendo reuniões, o convite limita-se a determinados grupos;
- b) a escola, ao realizar suas reuniões, não compatibiliza os horários, de modo a contar com uma participação maior das famílias.
- c) havendo reuniões, aparentemente não há interesse por parte da escola, na presença das famílias.

Questiona-se até que ponto as reuniões acontecem para uma troca de experiência entre escola/comunidade, para a realização de um projeto comum de educação/trabalho/valores.

Perguntou-se ainda sobre a disposição do calendário escolar, no sentido de uma adequação entre as atividades escolares durante o ano e as necessidades da família quanto à produção.

A pergunta salientou, inclusive, a temporada de férias escolares. As respostas ficaram assim estipuladas:

Tabela 2.3 I - Sobre o calendário escolar

Adequação das necessidades da escola com a produção	QTD	%
Sim	97	39,5
Não	84	34,0
Não sei	65	26,5
Total	246	100,0

As sugestões para outra época de temporada de férias foram bem reduzidas. Somente 27 entrevistados sugeriram a época de férias escolares concomitante ao período de preparo do solo para futuro plantio. No geral, a questão da sazonalidade da safra, desvinculada do período escolar não foi motivo de preocupação entre os entrevistados. Os rurícolas têm consciência de que muitos dos estudantes não conseguem satisfatório rendimento escolar, chegando, às vezes, até a repetência, em razão de suas faltas às aulas nas épocas de pico do plantio e da colheita.

3 - A Escola Rural - Corpo docente e realidade

Para a realização de levantamento de dados sobre a Escola Rural a partir da interpretação de seu corpo docente, contamos com 82 professores, residentes nos 10 municípios previstos pelo projeto de pesquisa, atuantes em 57 comunidades.

O quadro a seguir dá-nos a listagem dos municípios, bem como o número de questionários respondidos por professores e o índice percentual em relação do total de professores pesquisados.

**Tabela 3 A - Listagem de professores entrevistados
por município**

M U N I C I P I O S	QTD	%
Arapuá	4	4,9
Carmo do Paranaíba	10	12,2
Lagoa Formosa	8	9,7
Matutina	4	4,9
Patos de Minas	24	29,2
Presidente Olegário	14	17,1
Rio Paranaíba	4	4,9
São Gonçalo do Abaeté	5	6,1
São Gotardo	5	6,1
Tiros	4	4,9
Total	82	100,0

3.1 - O perfil do professorado Rural

No que se refere à entrevista com representantes do corpo docente da escola rural, ressalta-se que os mesmos são do sexo feminino, sendo 47 casadas e 35 solteiras.

Entre as entrevistadas, 54 (65,8%) residem na zona urbana e viajam diariamente para trabalhar. A distância média percorrida por elas é de 10 a 15 KM. Geralmente, utilizam como meio de transporte os microônibus das prefeituras municipais. Algumas ainda viajam em linhas regulares de ônibus. Raras são as ocasiões em que utilizam caminhões de leite, carro próprio ou outro tipo de transporte.

As professoras residentes na zona rural somam 28 (34,1%). Somente 6 delas moram em casa de terceiros, as demais (22) são esposas ou filhas de proprietário rural(9), ou, então, esposas ou filhas de trabalhadores sem terras (13).

A distância média percorrida por elas entre trabalho/residência é de 500 metros a 2 KM.

O quadro abaixo retrata a faixa etária dessas docentes:

Tabela 3.1 A - Faixa etária do professorado

Idade do professorado	QTD	%
-- 20	2	2,5
21 a 25	19	23,1
26 a 30	17	20,7
31 a 35	16	19,6
36 a 40	13	15,8
41 a 45	8	9,8
46 a 50	4	4,8
Acima de 51 anos	3	3,7
total	82	100,0

A escolaridade dessas professoras determinou a seguinte tabulação:

Tabela 3.1 B - Escolaridade do professorado

Escolaridade	qtd	%
I grau completo	3	3,6
II grau incompleto	8	9,7
II grau completo (magistério)	33	40,2
Superior incompleto	26	31,8
Superior completo	12	14,7
Total	82	100,8

As docentes residentes na zona urbana exercem outra atividade além de professores rurais, assim detectadas: 4 são vendedoras autônomas; 3 são comerciantes estabelecidas juridi-

juridicamente; 9 são professoras estaduais urbanas; 3 são supervisoras de ensino na rede estadual e 2 são professoras particulares. O salário médio do professor rural, entre os municípios citados é de R\$ 230,00 reais por mês.

3.2 - A Escola Rural - Diagnóstico dos docentes

As docentes rurais apontaram como principais problemas da educação entre os rurícolas, situações como:

Tabela 3.2 A - Quadro diagnóstico da escola rural segundo seus docentes

Principais problemas vivenciados pela Escola Rural, apontados por 82 professores	QTD	%
Falta de assistência técnica	26	6,9
Falta de apoio das famílias à escola	42	11,3
Falta de Material didático/escolar	54	14,4
Desinteresse dos alunos	41	10,9
Incompatibilidade curricular	52	13,9
Distância entre escola/residência dos alunos	34	9,1
Questões sazonais e calendário escolar	26	6,9
Pobreza das famílias rurais	37	9,8
Salas multisseriadas	22	5,8
Precariedade física da escola	14	3,8
“Costumes negativos de linguagem oral”	27	7,2
Total	375	100,0

Antes de iniciarmos qualquer comentário a respeito dessas considerações, esclarecemos que foi permitido às entrevistadas a enumeração de um ou mais problemas, de modo a extrapolar o "quantum" referencial das 82 professoras.

A primeira situação apresentada pelas docentes é a falta de orientação técnica. Perguntadas sobre as orientações recebidas, 63 (76,8%) informaram que recebem, mensalmente, orientações por parte das supervisoras de ensino. No entanto, consideram que, em verdade, nessas reuniões mensais são apenas repassados alguns tipos de material básico, ou informações quanto à utilização e desenvolvimento de certos conteúdos, ficando a professora, quase sempre, sem muita orientação à respeito dos mesmos.

Alegam alguns secretários municipais que o programa municipal é geral, como o são, também, as orientações advindas da Secretaria Estadual de Educação, cabendo ao professor adaptar as propostas curriculares à sua realidade, conforme sua conveniência e necessidades.

A problemática tem suas proporções aumentadas se considerarmos que 14,4% dos dados colhidos revelam a falta de material didático/escolar. Questionadas sobre a utilização desse material, a resposta é quase unânime: apela-se para o uso de sucata, palitos, pedras, sementes, QVL (Quadro de valor e lugar) e outros próprios para estudos de linguagem e aritmética, porém de pouca serventia para estudos sociais e ciências naturais. De acordo com o levantamento realizado, o material utilizado é, quase sempre, confeccionado pela professora, mas na maioria das vezes, utiliza-se o material existente na escola. Esse dado foi colhido nas respostas de 28 (34,1%) professoras. As oportunidades para montagem de material diferente não são frequentes.

Os livros didáticos utilizados pelos alunos são da escola, ou seja, doações do MEC/FAE e alguns são adquiridos pela pre-

feitura. As indicações sobre a utilização ou não dos livros didáticos são feitas pelas supervisoras municipais de ensino. Pelo sistema de empréstimo, o aluno tem acesso a esse material, embora a escola não proíba a família de adquirir tais instrumentos de aprendizagem nas livrarias e lojas do gênero.

Ao mesmo tempo, a aquisição dos livros escolares pelas famílias é mínima, dadas as precárias condições de vida no campo. Dentre os problemas sérios enfrentados pela Escola Rural, destaca-se a pobreza material das famílias camponesas.

Num total de 375 situações problemáticas da educação rural, a pobreza material é evidenciada por 9,8% na escala percentual. (Tabela 3.2 A).

Nesse particular, gostaríamos de evidenciar que as condições de vida material, na sociedade brasileira, entraram num processo de ampla decadência, de modo que a concentração de riqueza consolidou-se mais ainda, aumentando o número de famílias pobres no país. Como dizem Portela e Visentini,

... a parcela dos 1% mais ricos da população brasileira usufruiu 11,9% do total da renda nacional em 1960 e 16,9% desse total em 1980. E, pelo lado dos pobres, a situação foi evidentemente inversa: os 60% de mais baixas rendas da população nacional detinham 25,1% da renda nacional em 1960 e, em 1980 apenas cerca de 16% desse total (PORTELA & VISENTINI, 1988: 30).

Estaria na falta de recursos materiais o "não apoio das famílias" ao processo escolar rural? Dos muitos problemas levantados pelos docentes rurais, a ausência da família situa-se no terceiro lugar, perfazendo 11,3% no rol das situações apresentadas (Tabela 3.2 A).

No que diz respeito ao não apoio das famílias ao projeto escolar, deve-se considerar que das 82 docentes entrevistadas, 39 mantêm contato constante com os responsáveis pelos alunos; 25 estabelecem, regularmente, relações dessa natureza e 18 delas, não mantêm contato quase nenhum com as famílias.

Alegam as docentes a dificuldade de conciliar seu tempo disponível com o horário de trabalho dos pais. Também a distância entre a residência dos alunos e a escola, é outro elemento negativo na aproximação família/escola.

Por outro lado (como vimos no levantamento realizado entre as famílias), as mesmas queixam-se da falta de comunicação com a escola. Em 126 situações de não participação das famílias nas reuniões escolares, 44 alegam nunca terem sido convidadas para qualquer forma de encontro de pais e mestres e, 13 delas, colocam que a escola, em sua comunidade, não realiza eventos dessa natureza (ver tabela 2.3 G).

Na interpretação das docentes, o interesse das famílias é parcial, isto é, permanece até que seus membros adquirem condições de serem transferidos para a escola urbana.

Abaixo, temos a tabela que lista as preocupações das famílias quanto à escolaridade de seus membros, a partir da visão do corpo docente rural.

Tabela 3.2 B - Preocupações das famílias em relação à escolaridade dos seus membros, segundo o corpo docente rural

Situações levantadas	QTD	%
Apenas aprender a ler e escrever	48	18,3
Meio de melhorar a vida e arranjar emprego na cidade	46	17,5
Continuar os estudos na cidade	64	24,3
Melhorar a qualidade da vida na zona rural, a nível comunitário	32	12,1
Melhorar o nível de vida da família, exclusivamente	38	14,4
As famílias não expressam claramente essas intenções	24	9,2
Não sei responder, pois não tenho contato direto com as famílias	11	4,2
Total	263	100,0

Frente a essas proposições, fica evidente que a família rural, reside e extrai sua subsistência no campo, porém, almeja sua transferência para os centros urbanos, ou pelo menos que parte dela deixe o campo, em busca de novas oportunidades.

Observa-se que na opinião das docentes, as famílias rurais têm a escola como meio de "melhorar de vida e arranjar emprego na cidade" (17,5%) e/ou para "continuar estudos no centro urbano" (24,3%). Semelhantes intenções somadas, dão um índice de 41,8% na escala de prioridades, tornando esses itens altamente significativos.

A presença de tais indicadores nos leva a indagações sobre o processo escolar rural, da seguinte ordem:

- a) Cabe à escola rural instrumentalizar seus alunos tendo em vista essas proposições urbanizadoras?
- b) Qual o tratamento adequado aos alunos e às famílias que não desejam, ou não podem migrar do meio rural?
- c) Adequar a educação no campo é tê-la voltada para a realidade rural e para a realidade urbana simultaneamente?
- d) Que currículo, qual planejamento, enfim, qual escola deve ser implantada no campo?
- e) O que significa desenvolvimento do homem e do meio rural através da escola? Urbanizar o campo e/ou redefinir as bases sócio-culturais do processo escolar rural?
- f) Terá a escola rural autonomia pedagógica e administrativa, ou mesmo financeira, de modo a gerenciar suas necessidades específicas?

De imediato, temos a interpretação de Pedro Demo sobre as indagações acima colocadas. Segundo esse autor

... por desenvolvimento rural pode-se entender precisamente aquele tipo de desenvolvimento agrícola que não parte de um golpe para arrasar a vida rural das famílias, mas alia a produção agrícola a um processo de urbanização crescente, fortale-

cendo as nucleações urbanas iniciais. De novo e sempre, não fixamos o homem ao campo, mas o retemos, preservando sua ambiência cultural e evitando que a pobreza rural seja simplesmente trocada pela pobreza urbana (DEMO, 1980: 295).

Estaria o citado autor propondo, indiretamente, um novo currículo para a escolarização rural, com base na dinâmica natural dos grupos campestres, ou tentando ajustar o processo econômico-liberal frente às comunidades rurais que, de certo modo, ainda são conservadoras e resistentes a certas mudanças?

O currículo atual, no dizer das docentes entrevistadas, atende, em parte, às proposições das famílias rurais, mesmo considerando que sua ordenação é estipulada pela Secretaria Estadual de Educação e pelas Secretarias Municipais de Ensino.

Segundo o professorado rural, o currículo advindo de esferas político-administrativas distancia-se das realidades locais, dificultando o trabalho do professor em adaptá-lo às reais circunstâncias de sua unidade escolar.

Das 82 professoras entrevistadas, 14 (17,0%) não modificam o currículo sugerido pelas entidades governamentais citadas; 28 (34,1%) acreditam que o currículo, de fato, não atinge as necessidades campestres; e 40 (48,7%) colocam que, na medida do possível, a proposta curricular atual aproxima-se da realidade do campo.

Pelo levantamento realizado, tanto o planejamento das atividades escolares como o currículo, são elaborados a partir da planificação educacional oficial (urbana) o que exige uma adaptação do mesmo às condições e exigências da clientela rural.

Em 82% das docentes entrevistadas há a afirmativa de que o planejamento escolar rural não passa pelos professores e pelas comunidades rurais. Eles têm origem, exclusivamente, nas esferas governamentais, o que não impede de ser um bom plano e com bases extremamente reais.

No entanto, essa não é a interpretação da maioria dos docentes atuantes no campo, pois consideram as atuais propostas curriculares para a escola rural extremamente urbanizantes. Por exemplo, a professora Edilaine Pinheiro Silva (Escola Municipal Gino André Barbosa, localidade de Posses do Chumbo, em Patos de Minas) afirma que o currículo e o planejamento escolar rural estão distantes do contexto em que são aplicados, uma vez que,

... não tem uma política educacional específica para o ensino rural, condizente com a realidade do homem do campo. Essa é a razão de buscarem nas atividades da escola urbana, a base do currículo escolar rural, pois não são levados em consideração os valores do homem do campo.

Em um dos itens do questionário aplicado às docentes rurais, faz-se a seguinte proposta: "se você pudesse, o que modificaria, em termos curriculares, na sua Unidade Escolar? As respostas foram diversificadas, algumas até curiosas.

É interessante notar a aproximação da visão de conteúdo curricular, tanto das famílias (tabela 2.3 D), quanto das docentes (tabela abaixo).

De certa maneira, o quadro fala por si, confirmando situações já apresentadas anteriormente neste trabalho, colocando novas bases para uma programação escolar, com grande ênfase na inclusão de conteúdo específico de agro-pecuária (19,9 das intenções na tabela 3.2 C). Sugeriu-se para isso, uma carga horária de 2 horas/aulas semanais, ministradas por um técnico agrícola e não pela professora da turma. Esta atuaria como reforço à nova disciplina, com o conteúdo de ciências enfatizando o campo (6,3% das intenções na tabela 3.2 C).

Alegam as docentes, em relação ao conteúdo específico de agro-pecuária que, mesmo se quisessem, não teriam condições de ministrarem ou orientarem as atividades pedagógicas dessa disciplina, pois não estão preparadas para tal desempenho. Em raras ocasiões, orientam seus alunos nesse aspecto.

**Tabela 3.2 C - Proposições curriculares
segundo o corpo docente rural**

Sugestões	QTD	%	Principais justificativas
Alterações nos conteúdos de geografia e história	33	12,4	Não atendem a realidade rural. Conteúdos distantes dos problemas locais. A geografia não aborda problemas da produção
Mudanças no calendário escolar	18	6,8	Questões de sazonalidade por ocasião das safras
Acentuação da Matemática dentro da visão tradicional	26	9,8	As famílias querem isso. Consideram extremamente importante cálculos de juros, porcentagens, etc.
Inclusão de conteúdo específico de agro-pecuária	53	19,9	Dar mais conhecimento sobre o trabalho no campo e sobre a produção.
Redução da carga horária e de conteúdos (geral)	22	8,3	Devido à distância. Alunos ficam cansados demais e c/ pouco interesse na aula.
Conteúdo de ciências deve enfatizar o campo	17	6,4	Os alunos gostam desse conteúdo quando ligado a assuntos rurais.
Aumentar carga horária de leitura e escrita	21	7,8	Os alunos têm muita dificuldade na leitura e escrita de textos diversos.
Redução do conteúdo gramatical	18	6,7	Os alunos têm muita dificuldade em gramática.
Exclusão Ed. Física	16	5,9	Não se justifica no campo.
Inclusão de Ec. Doméstica	24	8,9	É importante, principalmente na alimentação
Não modificaria	13	4,8	
Em branco	6	2,3	
Total	267	100,0	

A tabela, além disso, evidencia uma série de contradições no processo escolar rural. Temos, por um lado, uma tendência urbanizante, desejada pelas famílias e confirmada, em alguns aspectos do processo, pelas professoras. Desse modo, família e escola partilham do mesmo desejo.

Por outro lado, aflora-se a preocupação da família com a preservação de certos valores ético-morais, próprios da práxis campesina, bem como a tentativa dos professores em aproximar o conteúdo programático das exigências da produção, objetivando um melhor padrão de vida para o rurícola. Assim, escola e família conjugam suas iniciativas, realizando um processo comum.

Seguindo ainda a análise dos dados colhidos, as docentes também sugeriram a inclusão do conteúdo de economia doméstica no currículo escolar (8,9% na tab. 3.2 A).

No embate das proposições e das contradições, historicamente, acontecem a produção, a rudeza do trabalho do campo, a pobreza das famílias, a precariedade do ensino, os limites humano-profissionais das professoras e a transmissão das experiências humanas. Aí, no meio do jogo, manifesta-se a educação.

Ainda dentro das questões relativas ao planejamento escolar, mais precisamente sobre o calendário escolar, manifestam-se situações negativas, pelo não acatamento, por parte da escola, dos períodos sazonais de plantio/colheita.

Sabe-se que o maior índice de ausência dos alunos às atividades escolares, dá-se nessas épocas do ano. A consequência imediata disso é conhecida pelos administradores educacionais: a evasão e a repetência.

As famílias (84 delas, representando 34,2% do total) deram certa ênfase às questões do calendário escolar, quando questionadas (ver tabela 2.3 I). Não obstante, foi bastante tímida a sugestão de outro período de férias escolares, pois,

somente 27 (10,95%) das famílias entrevistados sugeriram a concomitância das férias escolares e do período de preparo de solo para plantio. Tal assunto foi tratado da mesma forma pelas docentes, uma vez que esse item aparece apenas com 6,9% na escala percentual do levantamento realizado (ver tabela 3.2 A).

No entanto, é de suma importância a relevância dos períodos sazonais, no que diz respeito à elaboração do calendário escolar, de modo a não criar impasses entre a escola e o trabalho efetuado no campo.

De imediato percebe-se que a tônica urbanizante se faz prevalecer de modo que, não somente o planejamento, mas também o calendário escolar, siga à risca, os ditames da cidade. Cabe notar que a legislação educacional atual permite a flexibilidade do calendário escolar, cabendo às SMEs somente a sua aprovação.

Ainda como diagnóstico da Escola Rural não podemos esquecer as condições físicas das unidades escolares, que na maioria dos casos, estão em situações bastante precárias.

No levantamento efetuado entre os docentes, essa preocupação manifesta-se na ordem de 3,8% na linha percentual (tabela 3.2 A), ressaltando-se que, em alguns municípios, a manutenção física das escolas é bastante satisfatória.

Paralela à questão física, temos ainda a presença das salas multisseriadas (5,8% entre os problemas vivenciados pela escolaridade rural registrados na tabela 3.2 A). Em pesquisa realizada com os secretários municipais de ensino detectamos que nos 10 municípios trabalhados, encontram-se instaladas salas multisseriadas.

A presença de salas multisseriadas é justificada pelas SMEs em termos econômicos, isto é, o número de alunos por comunidade é reduzido, de forma que a manutenção de um professor para cada série escolar eleva substancialmente o custo operacional do processo. Desta feita, a multisseriada é uma alternativa para que todas as comunidades rurais tenham sua escola e sua professora.

Tabela 3.2 D - Presença de salas multisseriadas por município

Municípios	QTD	%
Arapuá	1	0,3
Carmo do Paranaíba	50	19,3
Lagoa Formosa	30	11,6
Matutina	3	1,2
Patos de Minas	59	22,8
Presidente Olegário	38	14,7
Rio Paranaíba	4	1,6
São Gonçalo do Abaeté	28	10,8
São Gotardo	10	3,9
Tiros	36	13,8
Total	259	100,0

Sabe-se que, do ponto de vista pedagógico, a multisseriada não é a forma ideal para o atendimento escolar. No entanto é uma prática amplamente utilizada não só no Brasil, mas em toda a América Latina, como forma de manter certo padrão de escolaridade no interior do país.

A imagem da Escola Rural, com salas multisseriadas e professores leigos desprovidos de uma articulação com o macro contexto sócio-econômico, há muito mudou sua face.

A presença de leigos na região sul e sudeste do país é bastante reduzida, em contraposição ao norte/nordeste.

De qualquer forma, essa situação ainda existe, porém com feições e características diferenciadas.

Tornar o processo educativo agradável e condizente com sua clientela é tarefa que requer um direcionamento e uma estratégia eficaz. Muitas vezes o desinteresse dos alunos rurícolas por sua escola demonstra a inadequação do sistema aos seus objetivos naturais.

Na opinião das professoras que participaram da pesquisa, os motivos que levam o estudante rural à escola são multiface-

tados, ocorrendo em situações até bastante distanciadas do processo escolar em si.

Para elas, os motivos da frequência escolar rural estabelecem-se da seguinte maneira:

Tabela 3.2 E - Motivos de frequência escolar

Situações levantadas	QTD	%
Aprender a ler e escrever	15	14,1
Instrumentalizar-se p/ trabalho (geralmente urbano)	34	31,8
Busca de conhecimentos	23	21,5
Residência próxima à escola	8	7,4
Relacionamento social	8	7,4
Imposição da família	16	14,9
Outros motivos	3	2,9
Total	107	100,0

E as dificuldades maiores na aprendizagem, segundo ainda as docentes, situam-se na conciliação trabalho/atividades escolares, na distância percorrida entre residência/escola e nos "costumes negativos de linguagem oral" - 7,2% no quadro geral de problemas da escola rural (tabela 3.2 A).

Consideram as professoras que há uma resistência, inconsciente, por parte dos alunos, na aprendizagem do processo de escrita e produção de texto, o que afeta o aprofundamento teórico nas outras áreas.

Ressaltando o aspecto erudito do processo de comunicação, as professoras não consideram o universo sócio-linguístico dos estudantes, impondo-lhes o padrão culto da linguagem. Sem subsídios teóricos e práticos para tratar desse assunto, estabelece-se, nesse caso, uma dicotomia na comunicação docente/discente, pesando negativamente no trabalho pedagógico desenvolvido em sala.

Para alguns professores da UFMG que participaram do Projeto de Inovação Curricular para Escolas Rurais de 1º grau no Estado de Minas Gerais,

... uma prática pedagógica do 'propõe exercício-faz exercício-resolve exercício', onde a professora é o único agente supostamente ativo, pode ser funcional e suficiente em alguma disciplina, mas inoperante em se tratando de uma atividade de linguagem (...) As observações aqui delineadas não apresentam nenhum convite 'ao sucesso' para a escola rural, mas apenas uma forma de repensar a questão da linguagem nos limites que são impostos por uma realidade emergente, concreta, sem, porém, excluir a possibilidade de que os envolvidos sejam capazes de avançar ao nível do simbólico, lugar onde não se recomenda impor limites (MARI; GALERY & ALMEIDA, 1991: 8-9).

Independente da linguagem, a comunicação da docente com o grupo humano local, onde se encontra instalada a unidade escolar, é bastante reduzida. A professora-viajante, pelo fato de não residir no local de trabalho, estabelece uma distância sócio-cultural muito grande em relação à comunidade.

Questionadas se, como professoras, participavam das reuniões do conselho comunitário ou algo semelhante, 74 (90,2%) afirmaram que não, considerando, principalmente, a impossibilidade de horário e locomoção.

Finalmente, a entrevista/questionário abordou o seguinte item: "a escola rural tenta igualar-se à escola urbana?" e as respostas foram:

Tabela 3.2 F - Intenções de urbanização da escola rural

Situações levantadas	QTD	%
Sim	37	45,0
Não	22	27,0
Em parte	23	28,0
Total	82	100,0

O desdobramento desse questionamento resultou em:

- a) Imposição da proposta curricular pelas Secretarias Municipais de Ensino e pela razão de já não haver, atualmente, grandes distâncias sócio-culturais entre o rural e o urbano (entre as principais justificativas ao "sim");
- b) Resistência de certos professores em não aceitar a totalidade das orientações urbanas, embora sem recursos para tal (entre as justificativas ao "não");
- c) Criaram-se, na medida do possível procedimentos próprios, independente das orientações urbanas (em relação às respostas "em parte").

C A P Í T U L O V I I

Para uma Política Educacional Rural

1 - Demarcações ideológicas

Discorrer sobre política educacional é, em primeiro lugar, ter ciência de que tipo de homem pretendemos ser. Em segundo, localizar esse mesmo homem dentro de uma sociedade, de uma estrutura político-produtiva e, sobretudo, delinear qual o nível intelectual-cultural necessário para se chegar plenamente até seus graus mais elevados. Portanto, antes de qualquer ponderação sobre a educação em si, a política educacional deve definir seus pontos básicos sócio-políticos e econômicos, como pressupostos para uma estratégia de ação capaz de suplantar um determinado Estado, uma sociedade e um sistema produtivo.

Essa discussão deve ocorrer, principalmente, quando se se referir a uma política pública de educação, uma vez que a escolaridade, o processo escolar em si

... volta a ocupar lugar central nas estratégias de desenvolvimento, seja em função do impacto tecnológico sobre a organização e gerenciamento do trabalho, seja em função das novas formas de exercício da cidadania em sociedades plurais e saturadas de informação (MELLO, 1991: 7-8).

Especificamente, a Escola Rural dentro do contexto geral da educação nacional, merece destaque tendo em vista as particularidades que a envolvem, a dinâmica especial que contém, considerando que o universo campestre possui "leis" próprias tanto para conjugação do trabalho e da produção, quanto para a co-existência de valores culturais e competências de seus membros sociais.

A educação rural, então, deve manifestar-se como suporte e elemento que possibilite a capacitação de seus membros para um processo especial em que as experiências sócio-culturais não acontecem por acaso, mas estão compostas dialeticamente no embate entre as forças do saber/práxis/realidade e da ação histórica camponesa.

Desta feita:

...as atividades da escola rural só terão sentido social e educativo se forem relacionadas aos problemas e às virtualidades da comunidade ou da área a que servem. O melhor meio que se indica para cumprir essas condições de eficiência é tornar a escola um centro de interesse da comunidade rural (MOREIRA, 1984: 128).

Ou então, como prefere Arroyo,

... em tratar a educação rural como uma área específica da política educacional e se propõe como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das 'populações carentes' do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO, 1982: 3).

Tendo por sustentação a trajetória da escola e da vida rural nesses últimos decênios, bem como os elementos teórico-históricos levantados e analisados neste trabalho, apresentamos seis pontos, referentes à educação campesina, para nós imprescindíveis dentro de uma política educacional rural:

- a) exercício da democracia e da cidadania;
- b) busca do saber técnico e valorização do saber rural;
- c) contextualização da produção e da vida rural no processo econômico presente;
- d) formação profissional rural e do trabalho cooperativo;
- e) vivência ecológica e valorização do "habitat" rural;
- f) intensificação da identidade cultural campesina.

Falar sobre a vivência democrática e cidadania é, antes de mais nada, estabelecer as bases não só de um tipo de Estado como de Sociedade. No mundo contemporâneo são múltiplas as maneiras de exercitar a democracia e a cidadania, pois a pluralidade social não admite mais as formas tradicionais de autoritarismo e mandonismo exarcebado, não mais aceita as verticalidades partidárias e muito menos uma educação voltada para o imobilismo sócio-político. Isto é:

Talvez seja possível levantar a hipótese de que, se ao longo deste século as demandas sociais passaram por um processo de politização crescente, o terceiro milênio vai requerer que o exercício da cidadania e o encaminhamento das demandas sociais se qualifiquem tecnicamente. Assim, de uma perspectiva diferente daquela do grande empresário, surgem idéias convergentes sobre a redescoberta da importância da escola e do conhecimento (MELLO, 1993: 31).

Com a politização ampla, isto é, com o exercício da cidadania, pretende-se a universalidade do conhecimento e das experiências, restringindo-se o espaço tendencioso das formas parcializantes do mundo.

A ação humana não se limita a classes ou segmentos. Educar para o mundo pressupõe, assim, a dialeticidade desse mesmo mundo e da própria ação. Sem democracia e consciência cidadã, como tal empenho pode acontecer?

Quanto à busca do saber técnico, salientamos que o modelo científico não se basta, uma vez que a retomada dos conhecimentos sempre se faz necessária como forma de aprisionamento do próprio modelo e, principalmente, da sociedade como um todo. Todavia, a recuperação e o aprofundamento do saber rural é de fundamental importância, considerando que a vida campesina se orienta, continuamente, pela transmissão dos conhecimentos vividos e apropriados ao longo das gerações. De certa forma, o saber rural se constitui também como "ciência", dada sua dinâmica, projeção natural e

seus conhecimentos específicos, que encerram uma ótica alternativa sobre a realidade que os contém.

A ciência como fenômeno humano não se detém numa única concepção de realidade e, muito além do senso comum - rural ou urbano -, extrapola-se tanto na originalidade quanto na objetividade das experiências e conteúdos trabalhados.

O cotidiano campestre desponta, nesse sentido, como o primeiro passo para uma crítica do conhecimento e do saber construído pelos rurícolas, sem desconsiderar suas valorações básicas.

Desse modo, saber e técnica, experiência e realidade conjugam-se no processo científico, como fundamento para algo superior à intersubjetividade das relações, na busca do significado dos paradigmas sócio-culturais.

Concomitantemente, a produção e o processo de profissionalização do homem rural revigoram-se na concretização histórica desses paradigmas, mediatizados por uma educação que não é destinada para alguém, em especial, mas para todos.

Não se pode pensar, na atualidade, em "educações" ou sistemas educacionais direcionados exclusivamente para determinadas classes. Esse organicismo pedagógico, secundado por forte esquema político-ideológico, não possibilita a cooperação e o entrosamento necessário dos grupos humanos, na busca do progresso e do bem-estar.

Como apresenta Pedro Demo:

Quando a educação está fora do contexto imediato de vida, ela não consegue tornar-se uma atividade auto-sustentada, de interesse comunitário, e está fortemente propensa à regressão, porque esquecemos o que não usamos. É mister, pois, que o conteúdo pedagógico tenha também a característica de utilidade prática. Caso contrário, praticaríamos o pedagogismo, no sentido de dissociarmos a educação do contexto sócio-econômico, político e social (DEMO, 1980: 297).

Produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos sócio-culturais - além

da valorização do habitat ecológico do rurícola - são fundamentos na composição e estruturação do processo escolar rural, no aqui-agora do fazer pedagógico campesino, como instrumentos de superação das dicotomias de uma trajetória que, até o momento presente da história social brasileira, limitou-se a perpetuar um modelo excludente e anti-democrático de escolarização.

Esses seis pontos sobre educação rural, aqui levantados, sintetizam os substratos de uma política educacional para o homem do campo, porém, não se fecham e nem se detêm no radicalismo sem que possam ser criticados e/ou transformados.

2 - Descentralização do sistema educacional

Para muitos, descentralização de ensino implica somente na autonomia administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, mas ela estende seu conceito de forma bem abrangente, quando propõe uma discussão ampla sobre o papel do corpo docente/discente e das famílias dentro da estruturação e reorganização do sistema escolar, visando exclusivamente ao fortalecimento do mesmo. Neste sentido é a professora Guiomar Namó de Mello que esclarece o significado da descentralização escolar:

... Por descentralização não se entende a simples transferência de encargos sem os recursos necessários, nem o desmonte de serviços, nem a delegação de funções de operação que mantém concentrado no nível central todo o poder de decisão(...). A descentralização aqui proposta, que terá como objetivo último o fortalecimento da organização escolar e sua maior autonomia, se constituirá num processo de redefinição do papel das instâncias centralizadas do aparato estatal e de políticas pactuadas com instâncias intermediária (MELLO, 1991: 30).

Portanto, a questão da descentralização não se dá apenas pela autonomia pura e simples, mas pela forma de gestão que se pretende empreender no sistema escolar, ampliando-se cada vez mais o nível de responsabilidades dos participantes diretos do processo: professores, alunos, famílias, comunidades, etc.

Gestão e descentralização estão ligadas intimamente, uma vez que o gerenciamento escolar esteja conectado com a realidade que envolve a própria escola, e a filosofia da educação tenha autonomia suficiente para permitir uma gestão aberta e diferenciada.

Rapidamente podemos colocar vários itens que emperram as formas descentralizadas de gerenciamento escolar, entre eles: centralismo organizacional; estruturação curricular; planejamento didático bem como decisões quanto ensino/aprendizagem realizados a partir de orientações superiores; excesso de burocratização no gerenciamento e funcionamento do sistema; distribuição de recursos humanos desigual ao longo dos anos de escolaridade; superposição de interesses alheios à escola sobre decisões puramente educacionais, isto é, interferência de políticos e de outros segmentos na educação; inadequação de recursos financeiros ou gastos infinitamente distanciados das reais necessidades educacionais; incapacidade do governo e dos homens públicos em viabilizarem uma política educacional que atenda à sociedade; processo descontínuo e desigual no tratamento do sistema escolar, às vezes privilegiando o sistema privado, ora o público, ou então acatando mais as necessidades do 1º grau ou do 2º grau; etc.

A função primordial da escola é de **Ensinar**, é de transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem contudo perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

No entanto, o sistema em si, centralizado no poder de alguns e objetivando a manutenção de uma democracia fictícia, não permite que essa função seja de fato realizada.

Gestão, função e organização escolar, aliadas à prática pedagógica devem ter esse direcionamento - ensino e aprendizagem - pelos quais se concretizam a ação educadora de fato.

Guiomar Namó de Mello, em seu texto sobre Política Educacional Brasileira (1991), assim coloca esta problemática:

O eixo central da organização da escola é, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Funções de outra natureza podem ser assumidas pela instituição escolar, por imposição de contingências históricas e sociais, mas elas devem estar subordinadas à sua tarefa fundamental que é a gestão da relação pedagógica pela qual o ensino e a aprendizagem se efetua (MELLO, 1991:24).

O papel do poder público no que diz respeito à educação é fundamental, levando-se em consideração a tipologia e a estruturação do Estado Nacional (liberal-democrático) e do sistema produtivo (capitalista) que determinam as relações políticas e de mercado e emolduram as relações sócio-culturais.

Sabemos que o contingente escolar brasileiro concentra-se, primordialmente no ensino básico e que há uma dicotomia constante entre Estado, Capital e Escola.

A multiplicidade sócio-cultural, as diferentes estruturas e legitimações políticas fazem da escola, na maioria das vezes, uma espécie de "filho pródigo" em busca de sua própria identidade. Nessa condição, a função básica da escola - que é ensinar - despenca-se num emaranhado de situações conflitivas com a realidade local em que a qualidade do que se ensina e do que se aprende perde seu significado.

Por outro lado, as demandas de mercado exigem uma tecnologia e estudos avançados em relação aos conhecimentos bá-

sicos, necessários à vida comunitária, promovendo na maioria das vezes uma ruptura entre as práxis locais e adestramento/formação profissional.

Em decorrência dessas contingências, aponta-se a **Municipalização** do ensino fundamental, como formato de gerenciamento do processo escolar. Seu objetivo é o de adequar o ensino/aprendizagem às múltiplas realidades que circundam a escola, sem perder de vista seu objetivo formal (transmissão de conhecimentos) atingindo níveis superiores de qualidade, eficiência e aplicabilidade imediata.

Sob esse aspecto, temos o seguinte:

... entendida como socialização do poder decisório e de gestão, com os diversos setores do poder local, resultando em políticas ditadas pela maioria ou por consensos possíveis, a municipalização do ensino fundamental permitirá a conciliação entre as exigências da cidadania universalizada e as do desenvolvimento econômico (ROMÃO, 1992: 38).

A partir dessas considerações, o conceito de descentralização atinge os municípios, que, no interpretar de outros autores, como o de Genuíno Bordignon, assim se estabelece:

... o que se propõe é uma inversão da maneira de se ver e conceber o sistema educacional, partindo não mais do todo para a parte (visão reducionista clássica), mas sim da parte para o todo, construído por um processo dialético que conduz à síntese da totalidade, radicada nas realidades locais. O reducionismo separa, classifica e hierarquiza as partes, estabelecendo relações de subordinação, de dominação (organogramas clássicos). A visão da totalidade concebe as partes reciprocamente interrelacionadas, com papéis e abrangências de responsabilidade distintas, mas com igual estatura e dignidade, estabelecendo relações baseadas no reconhecimento de igual condição humana do outro, princípio fundamental da cidadania (BORDIGNON, 1993: 139).

Em meio a essas colocações e discussões, encontramos divergências entre pedagogos e pensadores da educação, no que diz respeito à participação efetiva do município como elemento de sustentação essencial, quanto à autonomia descentralizada do sistema escolar.

É significativa, nesse parecer, a observação do professor Moacir Gadotti, afirmando que

... a municipalização só será democrática e consolidará o processo de democratização na medida em que ela for articulada com as diferentes esferas de governo, como está escrito na Constituição, que prevê o 'regime de colaboração' entre os sistemas de ensino.(...) Há uma grande diferença entre municipalização e prefeituralização. A ampliação das responsabilidades dos municípios em matéria de educação constitui-se num passo importante para a descentralização (GADOTTI, 1992: 12).

Com efeito, a capacidade formativa e informativa de planejamentos e de estruturação da rede escolar, a cargo da municipalidade, reverte o processo às suas bases, à práxis local, sem contudo perder o fio condutor que integra o município ao estado e à federação. Esse fio condutor nada mais é que a vontade política para efetivar, pela escolaridade, a vivência democrática e produtiva do cidadão, tendo em vista o princípio de igualdade, de equilíbrio social e de valores sócio-culturais de seu grupo humano.

Os defensores da descentralização vêm na redistribuição tributária uma forma de custeio operacional do processo escolar. Na forma de socialização de recursos que o capitalismo moderno propicia, acreditam eles no gerenciamento local quanto à aplicabilidade adequada desse "quantum financeiro", de modo objetivo e direcionado corretamente, a partir e em função da gestão democrática permitida pela descentralização. Objetivam eles, especificamente nesse caso, o atendimento ao ensino fundamental municipal.

Mas, temos como advertência a essas proposições, o seguinte:

... Considerando as enormes e crônicas carências detectadas no país e as grandes discrepâncias de atendimento entre as diferentes regiões, entre as áreas rurais e urbanas, e mesmo entre as atuais redes municipais e estaduais de ensino, tudo indica que nenhuma das instâncias administrativas logrará sozinha assegurar a escolaridade de oito anos ao conjunto da população. Os municípios, mesmo com uma reforma tributária, não disporão dos recursos financeiros necessários à criação e manutenção de um sistema escolar que abrigue, ao longo das oito séries, a quase totalidade da população do país, na faixa etária respectiva e um pouco além dela, que é a parcela que frequenta a escola pública. A prática de repasse de recursos para outras instâncias tem demonstrado ademais, e sobejantemente, que só alimenta dependência quando a instância que os recebe não tem a capacidade de gerar parcela considerável de sua própria receita (BARRETO, 1988: 17).

No jogo dessas discussões, grupos municipalistas se movimentam de modo que temos hoje, juridicamente constituída, uma entidade específica para atender suas reivindicações e como porta-voz da defesa da descentralização escolar. Como aponta J.E. Romão:

... Neste ponto cabe destacar o esforço reflexivo de alguns educadores e intelectuais da educação, que colocaram todo seu empenho a serviço da sistematização e aprofundamento da proposta, retirando dos embates meramente corporativistas (autoridades municipais versus autoridades estaduais) e das questões puramente administrativas do cotidiano burocrático, que sufocam os responsáveis pelos órgãos públicos de educação (ROMÃO, 1992: 52).

Lastreadas na democracia e no direito, as discussões sobre descentralização e gestão autônoma da educação vêm tomando corpo, dia a dia, na formulação das novas propostas educacionais. Resta saber em que bases e a partir de quais objetivos, essa escola descentralizada e autônoma deseja atuar.

3 - Planejamento, Currículo, Metodologia e Aprendizagem

Indiscutivelmente, todo planejamento se prima pela racionalidade contida nele mesmo, como forma de dinamização interna. Esta, por sua vez torna-o eficaz, exequível e, sobretudo, articulado. Nesse caso, sua preocupação maior é o objeto formal que o determina - a ação previamente estabelecida - de maneira a atender objetivos e metas propostas em suas fundamentações.

O planejamento educacional, sustentado por uma política nacional de educação, não foge a esses princípios básicos de atendimento às necessidades que o programa estabelece para as populações às quais se destina.

A planificação educacional no Brasil iniciou-se no governo Dutra. A escolaridade, até então, era relegada a plano bem inferior na hierarquia das prioridades governamentais. Esse primeiro momento buscou, pela educação, redimensionar o treinamento e a qualificação de mão-de-obra do brasileiro, isto é, era um planejamento escolar com bases puramente econômicas, devido a sua vinculação com o plano SALTE e as exigências econômico-produtivas do pós-guerra de 45. Essa característica - econômico-produtiva - ainda permanece no planejamento educacional brasileiro, de modo curioso e sistemático.

De certa forma, a educação sempre foi planejada dentro dessa característica, vinculada a um plano geral político-administrativo em que a escolaridade, como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixou-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo.

Historicamente percebe-se essa conexão nas décadas posteriores, uma vez que o Plano de Metas de JK intensificou as propostas educativas dentro da visão industrial-desenvolvimentista; o Plano Trienal de Jango (organizado por

Celso Furtado) e o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) do início do período militar (governo Castelo Branco), canalizaram fundos internacionais para a educação, com a preocupação maior de desdobramento e aceleração do processo econômico.

Mesmo sob a influência da UNESCO a partir da década de 60, o estudo e planejamento educacional brasileiro entendeu que não há como a escola prescindir da realidade capitalista que ordena e estrutura a sociedade. Este espírito foi incorporado e sistematizado em 1971, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692), considerando sua ênfase extremamente profissionalizante.

Do mesmo modo, são visíveis os "conceitos" econômicos que norteiam os planos Setoriais de Educação, desde seu início nos anos 70, bem como a ampliação dos mesmos nos planos futuros. A interpretação desses conceitos na década oscila entre o social e o econômico, na qual:

... o esforço educacional faz parte de um esforço geral, não somente dentro da área social, mas também dentro da área econômica, porque não há solução satisfatória dos problemas, se não houver suficiente convergência entre as áreas sociais e as áreas econômicas (BRASIL, 1980: 6).

A presença do Estado no processo escolar, nesse caso, fez-se necessária, mediante a distribuição de verbas, dotações orçamentárias e pagamento da folha de funcionários. A manutenção financeira/econômica era o "planejado", que variava ao sabor das vontades das lideranças partidárias.

Na forma de ampliação da rede física e da infra-estrutura para sustentação do processo escolar urbano e rural, as dotações do governo central, possibilitaram a partir de 1985, a retenção de verbas dos municípios, as quais foram aplicadas diretamente. Desse modo, com o início de uma descentralização, o planejamento educacional amplia-se de modo a destacar-se, sobremaneira, dentro do planejamento global da Nação e dos problemas nacionais. Por isso,

... a educação, considerada na ótica da política social, compromete-se em colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não sejam função da posse econômica ou da força de grupos dominantes (BRASIL, 1980: 11).

O ponto crucial não está no planejamento em si, mas no ponto em que esse planejamento se estabelece ou não, como intervenção do Estado no processo educativo, na implantação de uma política educacional em função desse mesmo Estado e dos objetivos da sociedade

O professor José Silvério Baia Horta levanta questionamentos nesse sentido, entendendo que no Estado capitalista-liberal a interferência se faz necessária, de modo a concretizar as funções básicas da educação, pois,

... tradicionalmente, à educação tem sido atribuído o papel social de transmissão dos valores do grupo, com o fim de assegurar a sua conservação. Para cumprir este papel, a educação deve exercer duas funções na sociedade: socialização e diferenciação(...). Com o desenvolvimento da sociedade industrial e a ênfase dada ao papel econômico da educação, duas outras funções da educação se acentuam: a formação profissional e a elaboração e difusão da ciência e da técnica (HORTA, 1985: 233-234).

Entendemos que a intervenção do Estado na educação acontece nesse momento, a partir dessas funções sociais da escola, via planejamento e coordenação das atividades gerais que a escolaridade proporciona.

Sustentada por uma política educacional extraída do consenso dos grupos - enquanto objetivos e necessidades de um determinado direcionamento educacional - a presença do Estado na educação torna-se benéfica e desejada, uma vez que seu papel

se limitaria na garantia de um ensino de qualidade aberto a todos, de oportunidade igual às capacitações profissionais, na organização e manutenção de um corpo docente altamente capacitado no exercício de suas funções, na organização jurídica legal do sistema e, sobretudo, de franca manifestação político-ideológica, administrativa e pedagógica.

Como evidencia Guiomar Namó de Mello, a intervenção do Estado no planejamento educacional ocorreria na forma de:

- desenvolver um sistema de avaliação que permita realizar diagnósticos e aferir resultados em termos do progresso da aprendizagem dos conteúdos básicos;
- identificar necessidades de compensação financeira e técnica; adotar incentivos salariais para os que cumprem as metas; e informar a população sobre o desempenho das escolas que ela custeia;
- adotar uma sistemática de financiamento e transferência de recursos que vise a aumentar os montantes destinados às escolas e à equalização das condições, combatendo desigualdades sociais e regionais;
- estabelecer os conteúdos curriculares básicos por série e grau de ensino, e, por consequência, as normas gerais para formação de professores, avaliando esta última também por resultados;
- disponibilizar conhecimentos e assistência técnica às escolas por meio de alternativas diferenciadas e flexíveis para a capacitação da gestão escolar e dos seus profissionais (MELLO, 1991: 32).

Mediante esse posicionamento, torna-se claro que a estruturação curricular e a metodologia a ser utilizada no processo escolar correspondem a situações básicas de um ensino correlato às necessidades e realidades sócio-regionais.

A ação instrumental da escolaridade, deve, portanto, suportar o desenvolvimento cognitivo-emocional-profissional dos educandos, ao mesmo tempo em que sustenta as expectativas das famílias e da sociedade quanto à organização dos princípios operacionais escolares que visem a uma aprendizagem eficaz, substancial em conhecimentos sócio-culturais e técnicos,

apropriados à existência e aprimoramento dos vários segmentos sociais.

Na aproximação dos conceitos de vivência social e qualificação profissional, via processo escolar, encontramos sustentação nas propostas de Raymond Williams, amplamente citado e comentado por Forquim, que diz o seguinte:

Williams estabelece imediatamente uma distinção entre uma função de socialização global ('formar os membros de um grupo em função de um tipo dominante de personalidade e de modelo cultural', escreve à p.136) e uma função de especialização (que visa conferir ao indivíduo tal ou qual competência em vista de tal ou qual papel profissional ou social). Mas ao lado desta formação social geral ('general social training') e desta formação especializada ('specialized training'), Williams distingue um terceiro componente da educação, que ele chama 'educação geral' ('general education') ou ainda 'educação com vistas à cultura' e que repousa sobre o conjunto dos conhecimentos e atitudes que se julgam próprios do homem instruído ('educated man') numa civilização determinada (FORQUIN, 1993: 38).

A diversidade curricular e a metodologia na escola não ferem os princípios da proposta básica, geral, que devem acontecer em todas as unidades educacionais, tendo-se por objetivos instrucionais a aprendizagem e a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos.

Currículo, para nós, não é simples elenco de conteúdos ou disciplinas, mas sim um complexo de atividades e propostas de ações, de estratégias, que devem acontecer desde a organização do horário escolar até o entendimento do profundo significado e o papel de cada membro da comunidade escolar, tendo em vista o exercício da cidadania e dos direitos/deveres de toda sociedade.

Centralizado na aprendizagem, extensa e de qualidade, é que a professora Guiomar Namó de Mello entende o currículo nessa forma abrangente e aberta, pois admite que:

Conteúdos mais diversificados e específicos, como educação ambiental, educação do consumidor, prevenção no uso de drogas e vários outros, podem e devem ser tratados integrados aos conteúdos básicos, sem necessidade de fragmentar o tempo escolar em um grande número de disciplinas estanques. Da mesma forma, conteúdos voltados para a realidade sócio-cultural local seriam incorporados à estrutura curricular, eventualmente como disciplinas específicas, mas, preferencialmente, permeando os conteúdos básicos, numa forma inovadora e transdisciplinar. Realidades escolares e sócios-regionais tão diversificadas como é o caso brasileiro, certamente não comportam modelos únicos de organização e tratamento dos conteúdos curriculares, e grande margem de decisão neste aspecto deve ser dada às escolas, uma vez capacitadas para essa tarefa (MELLO, 1991: 25-7).

A partir do contexto de currículo diversificado e com características sócio-regionais delineadas é que encontramos as bases metodológicas do ato pedagógico, uma vez que a APRENDIZAGEM se processa de diversas maneiras e sob diversas formas.

A especificidade dos assuntos abordados é que determina a diretriz metodológica, sabendo-se que técnicas e abordagens didático-pedagógicas se processam em estreita conexão com os objetivos e significados dos assuntos prescritos à aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a organização escolar, no que diz respeito ao planejamento e estrutura curricular, saberá conduzir a discussão, montagem e elaboração de reciclagens para o aprimoramento técnico-profissional do corpo docente, como outro meio para a consecução dos objetivos instrucionais.

Capacitação e formação profissional não só se adequam à proposta geral de formação sócio-política do cidadão e à concretização da escola democrática, como também atendem às exigências de competência para o exercício do magistério. Quanto à capacitação dos docentes temos, novamente, através de Guiomar Namó que:

... se é sustentável o pressuposto de que a capacitação pode ser melhor potencializada numa efetiva interação com a organização escolar, as estratégias e formatos desses programas deveriam ser repensados. O novo enfoque teria em vista capacitar o professor, não apenas em conteúdos e metodologias requeridos para participar efetivamente da formulação e execução do projeto pedagógico da escola, mantida a especificidade da área ou da disciplina de ensino. Uma estratégia desse tipo canaliza na direção de formas de capacitação diversificadas, flexíveis e regionalizada, empregando meios não convencionais como ensino a distância e televisão (MELLO, 1991: 36-37).

Na formulação de propostas, dentro da política educacional, os conceitos de planejamento, currículo, metodologia e aprendizagem são fundamentais, porque mediante o entendimento técnico-científico dos mesmos e sua inserção numa fundamentação filosófica-pedagógica, permitem delinear os princípios que regem a dinâmica escolar e o direcionamento da ação escolar. Sem essa base, sem esses parâmetros indispensáveis a qualquer projeto sócio-político, não há sustentação filosófica para qualquer tipo de ação educacional, pois, neles repousam o substrato dos paradigmas e da epistemologia que farão do processo escolar algo vivo, fundamentalmente democrático e cientificamente estruturado.

C O N C L U S Ã O

Desde o início do presente trabalho, tivemos como eixos principais na discussão sobre a urbanização do processo escolar rural questões políticas (relações Estado/Sociedade), econômicas (relações de produção/trabalho), sócio-culturais (manifestações com base na práxis natural dos grupos e seus respectivos valores). Tivemos também a preocupação de evidenciar as inter-ligações dessas questões com o processo de escolaridade existente no campo.

Nossa intenção não foi discorrer sobre o cotidiano das escolas camponesas, nem sobre sua estruturação didático-metodológica, mas sim sobre o substrato filosófico-pedagógico escolar rural e sua estreita relação - enquanto realidade social e política - com o processo de desenvolvimento urbano e seus desdobramentos.

A Escola Rural, como valor social, tem seu papel e importância no cotidiano dos habitantes do meio rural, que vêm nela, um mecanismo forte de vivência política e econômica.

Independentemente do tipo de Estado, o processo de escolarização, controlado ideologicamente ou não, geralmente possibilita a revelação pública de uma série de descontentamentos e permite, ao mesmo tempo, momentos de criação e manifestações por parte de seus escolarizados. A escola estabelecida como espaço público e democrático do conhecimento humano desconhece limites, porém, vivencia as contradições e embrutecimento de seus membros.

Assim também acontece com a Escola Rural que, desprotegida na maioria das vezes, é forçada a buscar novos rumos cognitivo-metodológicos em detrimento de valores distanciados de seu contexto. Contudo, mantém-se viva e ativa, objetivando caminhos e inspirações que realizam de fato, as expectativas do homem do campo.

O Estado sempre se faz presente no processo educativo, quer urbano quer rural e, de certa forma, impõe suas diretrizes e perspectivas no fazer pedagógico das unidades escolares. Dentro da concepção e do ideário do Estado Moderno, a educação é um direito de todos, cabendo a esse mesmo Estado a sua organização, planificação, financiamento e realização. Desse modo, o Estado interfere não somente na estruturação filosófica e operacional do processo escolar, como também, se faz mantenedor físico-material da rede de ensino.

Ressaltando o indivíduo como fim em si mesmo, a escolaridade deve proporcionar a todos eles, os padrões mínimos de conhecimento e operacionalização de técnicas que, adequadamente utilizadas, levarão ao aprimoramento do homem, da produção, da sociedade e da cultura.

Nesse sentido, a escola (comum e gratuita a todos os membros da sociedade) tem a função específica de transmitir conhecimentos já experimentados e vividos e, ao mesmo tempo, proporcionar o acesso à ciência e corroborar no desenvolvimento da sociedade.

Sob esse prisma, a grande função da escola é a de ensinar e proporcionar ao homem mecanismos de interpretação da realidade que o envolve, tornando-o cada vez mais consciente do seu papel de cidadão e realizador da história da sociedade.

Indiretamente vinculado ao processo educativo, o modelo econômico também se faz presente na educação. Sabemos que a transferência de suas vitórias e derrotas, para a sociedade, ocasionou momentos que, historicamente, promoveram transformações no comportamento coletivo. No jogo econômico, os valores sociais e políticos cambalearam de um lado para o outro, a ponto de inverter em certos casos, objetivos e propósitos entre os membros de uma mesma sociedade, os quais desembocaram no processo escolar.

Nesse aspecto, a escola, principalmente a rural, também teve os seus "momentos". Aí, a preocupação maior com o meio

rural foi a produção agro-pecuária, como subsídio fundamental para a industrialização. Bastante explorado, o pequeno produtor rural e os trabalhadores sem-terras, somente foram reconhecidos, pelo sistema capitalista como cidadãos portadores de direitos, depois de longas lutas reivindicatórias, a partir da década de 50/60. Direito à saúde, à alimentação, à moradia, à participação política e, sobretudo, à educação e ao próprio trabalho - essas foram as reivindicações básicas dos rurícolas frente ao sistema econômico.

O que fica claro para nós é que, ao longo do desenvolvimento do processo econômico moderno-liberal brasileiro, independente da época ou da estrutura do Estado, a escola no meio rural esteve à serviço do capital e dos capitalistas. Esses, indiretamente, agiram no campo e sobre a vida dos rurícolas, mediante a instalação de mecanismos informais de educação comunitária (a Extensão Rural por exemplo), promovendo, assim, o esfacelamento da escola formal-tradicional e a negação de uma escolaridade voltada para a problemática campestre. Instalaram também outros mecanismos (próprios do capitalismo contemporâneo: créditos, financiamentos, implantação de projetos produtivos), destinados à exploração de mão-de-obra e dependência econômico-financeira dos camponeses.

Sabemos que as duas instâncias determinadoras dos princípios organizacionais políticos e sociais concentram-se nas questões administrativo-governamentais e econômicas. Cada qual, a seu modo, desembocam na educação, condicionando-a às suas necessidades e prerrogativas sem, contudo, invalidar o ato pedagógico em si, da ação de ensinar e aprender.

A nosso ver, a Escola deve estar acima dessas instâncias e buscar, conjuntamente com a sociedade, seu destino e objetivos naturais, isto é, fazer valer, de fato e de direito, sua própria instância: educação e cultura (ciência e valores).

Como resposta à vivência democrática (pois, não se conhece

a democracia sem exercê-la), caberá à sociedade - usuária e motivo da educação e da transmissão de conhecimentos - o questionamento sobre os princípios e fundamentos básicos do sistema educacional, bem como a elaboração de planos e metas operacionais a serem realizados pela escola, sempre no sentido de ter "no" e "pelo" cidadão seu ponto de partida e de chegada.

Percebemos, desse modo, que a educação é uma só, porém com políticas diferenciadas, em virtude das múltiplas realidades sócio-culturais existentes. Aliás, sendo a sociedade pluralizada, o estabelecimento de um processo educacional único e geral soaria como um paradoxo enorme, contrariando, inclusive, a dinamicidade própria da história dos diferentes grupos humanos.

Sob esse prisma, identificamos a necessidade de "políticas" educacionais, dirigidas, especialmente, para a realidade e para o homem do meio rural.

No entanto, a escolaridade no interior do Brasil vem sendo assolada por um processo capitalista-urbanizante em que, na maioria das vezes, objetiva situações alheias ao contexto rural, em função dos valores e das necessidades do contexto citadino.

A grande fonte urbanizadora do campo, sem dúvida, deu-se pela penetração do capital naquele meio, de forma sistematizada e orientada, articulada principalmente pela Extensão Rural e seus programas de desenvolvimento comunitário.

Em estreita ligação, estabelecida entre a educação geral e o processo capitalista-liberal, a Escola Rural acabou por perder sua identidade própria e foi forçada a distanciar-se de sua práxis natural. Em função da urbanização dos valores e dos comportamentos, a prática escolar rural foi abandonada, buscando nas escolas urbanas seu novo referencial didático-pedagógico, fazendo refletir, desse modo, os objetivos massificadores liberais do consumo e da aceleração produtiva.

Fundamentalmente, a interpretação liberal-capitalista utilizou-se do rurícola (e também do homem urbano) para a consecução de seus objetivos. E esse foi o ponto de estrangulamento da realidade urbana e a rural, entre a escola da cidade e a escola do campo. Ou seja, ao igualarem-se esses dois processos, o campo ficou extremamente prejudicado, pois quase nada de sua estruturação sócio-cultural foi considerada, uma vez que a visão liberal, por origem, é substancialmente urbana.

Historicamente, a educação brasileira sempre foi dependente da ordenação burguesa, vinculando-se às elites e/ou grupos dominantes, de modo a reforçar o processo escolar numa visão estreita da realidade sócio-política nacional e com características eminentemente urbanas.

No meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sócio-cultural especificamente campestres.

Sem uma política educacional direcionada ao avanço social, a escolarização no país viu-se, desde 1945, aprisionada pelo modelo liberal-industrial, desembocando-se também no campo, via projetos especiais de Extensão Rural e semelhantes, todos com o objetivo definido de desenvolvimento e avanço tecnológico.

Percebemos, nesse período, duas forças sociais: por um lado, os remanescentes da antiga oligarquia aliados aos novos donos do poder econômico (burguesia nacional) e também as estratificações conservadoras da sociedade; por outro lado, os grupos oriundos das classes populares e médias urbanas, que reclamavam por um espaço político e cultural. O reflexo direto desse embate, em termos educacionais,

... reduz-se praticamente à luta em torno da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública (FREITAG, 1980: 56).

Tal situação, claramente nos mostra que nada é estático. Estado, educação, sociedade e ciência evoluem, de modo a promoverem novas descobertas, novos debates, novas perspectivas.

A escola rural, no bojo da dinâmica sócio-cultural brasileira, apresenta-se às vezes sem nenhum referencial teórico-ideológico, outras, envolta em perspectivas concretas e bastante viáveis, projeta-se como realidade política e, nesse caso, tomando consciência de seu papel, exige uma definição de seus pressupostos, de sua ação e de seus significados.

Depois de passar por inúmeros planos, de ser alvo de crítica ou de valorização dos vários segmentos sociais, de ver crescer em seu meio as proposições de uma educação popular, de sofrer um processo de urbanização fortíssimo a ponto de perder, em muitos casos, sua identidade própria, a escola rural, hoje, volta-se para uma perspectiva que, ao mesmo tempo integra-se e tem fundamentos no campo e na vida campesina.

A escolaridade rural exige um tratamento diferenciado, com base num contexto próprio, num processo sócio-histórico genuíno, paralelo, porém, não semelhante ao processo urbano.

Num rápido levantamento historiográfico, encontramos "momentos" na educação brasileira que são caracterizados por políticas que se adequam aos contextos e às preocupações de sua época (enquanto exercício do poder e de administração central), porém, não coadunam com as reais necessidades da sociedade e do contexto escolar em si. Claramente essas proposições são evidenciadas, em especial, na elaboração das leis 4.024 e 5.692, ambas sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Através da pesquisa de campo efetuada entre alunos, moradores do campo e professores rurais, delineou-se claramente os objetivos, as necessidades e as contradições da educação

rural. Aliás, a pesquisa mostra, de maneira clara e objetiva, as perspectivas das famílias rurais. Saturadas da visão cosmopolita, elas distanciam-se de sua práxis em busca de valores totalmente dissociados de seu contexto.

Como afirmamos no início deste trabalho, não temos uma visão saudosista ou conservadora da vida no campo e/ou o "modus vivendi" do camponês. Também não pretendemos a estagnação do campo e do rurícola. O que procuramos evidenciar é que, contexto e realidade, ação e práxis não se distanciam, porém, através da urbanização do processo de educação rural (formal e informal) o rurícola brasileiro está - como eles mesmos dizem -

... com um pé na roça e outro na cidade (anônimo).

Na interpretação desse ditado popular percebe-se a situação cambiante em que o homem do campo se encontra; infere-se a dicotomia entre os valores assumidos pela práxis e os valores degustados pela imposição urbana - entre eles, o papel, a função e as características do processo de escolarização.

Colocamos no capítulo IV deste trabalho as ligações do projeto liberal com a vida e com o trabalho no campo. Pelas abordagens efetuadas, constatamos a importância do trabalho e das relações de produção no campo, não só no seu aspecto especulativo-financeiro, mas como ponto de partida para o entendimento dos comportamentos, dos outros níveis de relação (como por exemplo a sobrevivência material e a questão ecológica) e, também, como perspectiva de uma nova dinâmica social e política através do trabalho cooperativo e da formação de grupos produtivos.

Do mesmo modo, focalizamos o valor social da escola campesina (capítulo V), evidenciando a escolarização como pon-

to catalizador de uma série de atividades nesse meio e como referencial de comportamentos entre os membros da sociedade rural.

Buscamos os paradigmas dessa escolarização como fonte de estudos/análises do processo pedagógico e da escola rural em si e percebemos que os mesmos, há muito se perderam ou sofreram profundas remodelações, a ponto de indagarmos, como o fazem Ester Buffa e Paolo Nosella:

Afinal, por que razão a nossa história negou educação a grande parte dos brasileiros? (BUFFA & NOSELLA, 1991: 198).

A resposta, em grande parte, está nas ideologias, no exercício do poder, na instalação do modelo liberal-capitalista e no desenvolvimento urbano-industrial - proposições essas, geradoras de conflitos, de dicotomias, de negação histórica e da própria democracia.

Mas, o momento presente, no campo e na cidade, está prenhe de uma nova ética, de dimensões sociais e políticas irrestritas, de uma intelectualidade em que perdure a técnica, sem abolir a sensibilidade.

As sugestões apresentadas como subsídios à política de educação brasileira - tanto geral como especial/rural - fundamentam-se em proposições científicas e em estudos pedagógicos avançados, sem contudo, estabelecerem-se como situações concluídas e fechadas sobre o assunto.

A importância maior, neste aqui-agora pedagógico, é o debate, a investigação e a interpretação epistemológica do processo escolar, de modo a permitir, através dele, a concretização da vida em sociedade e da cidadania. Como aponta a professora Guiomar Namó de Mello,

O conhecimento, a informação e uma visão mais ampla dos valores, são a base para a cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, nas quais

a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por uma pluralidade de instituições em equilíbrios instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos para estabelecer consensos (MELLO, 1993: 39).

Assentando-se sobre as questões de trabalho, produção, direitos e deveres, cultura e vivência ecológica, temos a educação rural como referencial para estudos mais avançados sobre a escolaridade no interior dos micro-organismos sociais brasileiros, de aprofundamento técnico-filosófico sobre o conhecimento e o saber do rurícola como fonte de escolaridade e organização política.

Portanto, não temos uma sistematização ou idéia fechada sobre a escola e a escolaridade, mas sim, interpretações, buscas, referências e propostas que, acreditamos, vão contribuir para uma eficácia maior da educação em nosso meio.

Temos, sim, uma conclusão sobre a escola: ela é fundamental para todas as classes sociais. Ela possui valor inesgotável, constitui-se, necessariamente, como oficina de conhecimentos que refletem técnicas, o modelo científico, o saber comum e o imaginário de todos os homens.

A escola evidencia a existência humana, a vida de todos os homens num processo contínuo de aprimoramento e transformações. Como manifesta Paulo Freire sobre a vivência humana e a transformação da realidade,

... existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronuncia-
do, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, e exige deles
novo pronunciamento. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na pa-
lavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1979: 92).

Sobre os conceitos apresentados no decorrer dessas
Proposições pedagógicas, sobre o significado desse saber
Pronunciador do mundo é que temos "trabalhado" nossa inteli-

gência na formulação de estratégias de ação, de formulações teóricas, de sugestões políticas, voltadas imperativamente para a escola e para os construtores do cotidiano.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- ABBAGNANO, Nicola.(1982) Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo, Mestre Jou.
- ALBULQUERQUE, Manoel Maurício de.(1986) Peguená História da Formação Social Brasileira. Rio de Janeiro, Edições Graal.
- ALTHUSSER, Louis.(s/d) Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa, Editora Presença.
- AMMANN, Safira Bezerra.(1991) Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil.7a.ed. São Paulo, Cortez.
- ARROYO, Miguel G.(1982) Escola, Cidadania e Participação no Campo. Em Aberto. Brasília, INEP 1(9):1-6, setembro.
- _____.(org)(1991) Da Escola Carente à Escola Possível. São Paulo, Edições Loyola.
- ARRUDA, José Jobson de A.(1982) Revolução Industrial e Capitalismo. São Paulo, Editora Brasiliense.
- BARBOSA, Renato.(1982) O Mobral e a educação no meio Rural. Cadernos ANPEd. Rio de Janeiro, 2(2):11-19, junho.
- BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas.(1989)Educação Rural Capitalista. Campinas, UNICAMP (tese mestrado).
- BARRETO, Elba S. de Sá.(1983) Novas Políticas Educacionais para Velhas Escolas Rurais - um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (46):23-49, agosto.
- _____.(1985) Política Educacional e Educação das Populações Rurais.In: MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guiomar Namó. Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo, Cortez/AA.

- _____. (1988) O Ensino Fundamental na Política Nacional de Educação. - Alguns Aportes. Em Aberto. Brasília 7 (38):13-22, abr/jun.
- BEZERRA, Aida. (et alii) (1980) A questão política da Educação Popular. São Paulo, Brasiliense.
- BORDIGNON, Genuíno. (1993) Gestão Democrática. In: GADOTTI, Moacir & ROMAO, José Eustáquio (orgs. Município e Educação. São Paulo, Cortez.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. (1980) Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação. Cadernos CEDES. São Paulo, Cortez/AA, (1): 5-34.
- _____. (1983) Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural. Campinas, Papirus.
- _____. (1986) Os Professores Leigos. Em Aberto. Brasília, INEP. 5(32): 13-15, out/dez.
- BRANDAO, Zaia. (1970) O ensino de 2º grau e a profissionalização. In: GARCIA, Walter E. (org). Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil Ltda.
- BRASIL. (1978) Departamento de Ensino Fundamental. Educação para o meio rural - ensino de 1º grau: política e diretrizes de ação. Brasília, MEC.
- _____. (1979) Ministério da Educação e Cultura. Subsídios para o planejamento da educação no meio rural. Brasília.
- _____. (1979) Ministério do Planejamento. Subsídios para a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos. Brasília.
- _____. (1980) Ministério da Educação e Cultura. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos, 1980/1981. Brasília.

- _____.(1980) Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Compatibilização de programas do MEC, destinados à educação no meio rural do nordeste. Brasília, MEC.
- _____.(1982) Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Política Nacional para Educação Agrícola. Brasília.
- _____.(1988) Ministério da Justiça. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.
- _____.(1991) Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Censo Econômico 1985 - Censo Agropecuário. Brasília, IBGE.
- BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo (1991) A Educação Negada - Introdução ao estudo da Educação Brasileira Contemporânea. São Paulo. Editora Cortez.
- CALAZANS, Maria Julieta C.(1979) Estudo Retrospectivo da Educação rural no Brasil. Rio de Janeiro, IESAE, (mimeo).
- _____.(1981-A) Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, Juan Dias. Educação Rural no 3º Mundo. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- _____.(1981-B) Seletividade Social no Mundo Rural Brasileiro: Uma proposta para estudo. Revista Centro de Estudos Rurais e Urbanos - CERU. São Paulo, Universidade de São Paulo. Separata p.107-137.
- _____.(et alii).(1983) Relevância da Educação, do Cooperativismo e da Ação Comunitária no Meio Rural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 64(147):9-26, maio/agosto.
- _____.(1983) Os Trabalhadores Rurais e a Sindicalização: uma prática. Palestra apresentada no Seminário sobre Movimentos Sociais no RGN. (mimeo)

_____. (ett alli) (1984) O PRONASEC e as Ações Sócio-Educativas no Meio Rural: uma análise. Forum Educacional. Rio de Janeiro, 8(3):71-92, jul./set.

_____. (1993-A) Para compreender a Educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo. Campinas, Editora Papirus.

_____. (1993-B) Planejamento da Educação no Brasil - Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo, Cortez.

CANDIDO, Antônio. (1964) Os Parceiros de Rio Bonito - estudo sobre o caipira paulista e a transformação do seu modo de vida. São Paulo, Editora Duas Cidades.

CARDOSO, Fernando Henrique. (1960) Educação para o Desenvolvimento. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo, Pioneira.

CARVALHO, Delgado de. (1988) Organização Social e Política Brasileira. Rio de Janeiro, Editora Record.

CHIZZOTTI, Antônio. (1991) Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo, Editora Cortez/AA.

CLERK, Marcel. (1969) Aspectos Sociais da Ação Educativa no Meio Rural tradicional. Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro. 5(9):14-22, outubro.

COMPARATO, Fabio Konder. (1987) Educação, Estado e Poder. São Paulo, Editora Brasiliense.

CUNHA, Luiz Antônio. (1980-A) Educação e Desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves.

_____. (1980-B) Uma leitura da Teoria da Escola Capitalista. Rio da Janeiro, Editora Achiamé.

_____. (1991) Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo, Editora Cortez.

DAMASCENO, Maria Nobre. (1993) A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J. & DAMASCENO, M.N. (coords) Educação e Escola no campo. Campinas, Editora Papirus.

DEMO, Pedro. (1980) Educação Rural - Sua Sintonia com o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 63(146):289-298, jan-abr.

DREIFUSS, René Armand. (1981) 1946: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis, Vozes.

DURKHEIN, Emile. (1973) Da divisão do Trabalho Social. Coleção "Os Pensadores". São Paulo, Abril Cultural, vol. XXXIII.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (1988) Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio. São Paulo, Edições Loyola.

FERNANDES, Florestan. (1966) Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus/EDUSP.

_____. (1972) Anotações sobre o capitalismo agrário e mudança social no Brasil. In: QUEDA, O. & SZMERCSANYI Tamás. Vida rural e mudança social. São Paulo, Nacional.

FIGUEIREDO, Romeu Padilha de. (1982) A Extensão Rural face à problemática da pequena produção no Brasil. Cadernos ANPEd. Rio de Janeiro, 1(5-10), junho.

FILHO, Geraldo Inácio. (1994) A monografia nos cursos de Graduação. Uberlândia, EDUFU.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. (1985) A Extensão Rural no Brasil: Um projeto Educativo Para o Capital. São Paulo, Ed. Loyola, (Coleção Educação Popular).

_____.(1989) Escolarização das Populações Rurais na Nova LDB. Educação em Revista. Belo Horizonte, 9: 18-21, jul.

FORQUIN, Jean-Claude.(1993) Escola e Cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas.

FREIRE, Paulo.(1970) Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 6a. edição.

_____.(1982) A importância do ato de ler. São Paulo, Paulo, Cortez/Autores Associados.

FREITAG, Bárbara.(1980) Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Moraes Editora.

_____.(1985) Política Social e Educação. Em aberto. Brasília, INEP, 4,27(11-15) jul-set.

FUKUI, Lia.(1982) Educação e Meio Rural: breve contribuição visando a proposição de temas para a pesquisa sócio-educacional. Em Aberto. Brasília, 1(9:19-25, setembro).

GADOTTI, Moacir.(1992) Prefácio. In: ROMÃO, José Eustáquio. Poder local e Educação. São Paulo, Cortez.

_____.(1994) Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo, Editora Atica.

GADOTTI, Moacir e Romão, J.E.(orgs)(1993) Município e Educação. São Paulo, Editora Cortez.

GARCIA, Walter.(1977) Educação - Visão Teórica e Prática Pedagógica. São Paulo, Editora Mc Graw-Hill do Brasil Ltda.

GIRARDI, Zélia.(s/d) Relação entre Integração e Repetência na zona rural. Porto Alegre, UFRGS - Mon/tese.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. (1991) Apresentação, Comentário e Revisão da Tradução por Paolo Nosella. In: História e Perspectivas. Uberlândia (UFU) Nº5:125-165, jul/dez.

GRANNAN, Sônia Turfi. (1985) Determinantes da ação educativa dos professores leigos na Escola Rural de uma realidade em transformação. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas gerais. (tese de mestrado)

GRZYBOWSKI, Candido. (1982) Educação popular no meio rural. Cadernos ANPed. Rio de Janeiro, 2(5-6) junho.

_____. (1986) Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Revista Contexto & Educação. Ijuí, Universidade de Ijuí. 1(4):47-59, out/dez.

_____. (1990) Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo. Petrópolis, Editora Vozes/FASE.

GUSSO, Divonzir Arthur. (1978) Educação e Desenvolvimento Rural no Brasil. DOCUMENTA. Brasília, 216:64-83, nov.

HABERT, Nadine. (1992) A década de 70 - Apogeu e crise da ditadura militar brasileira. São Paulo, Editora Atica.

HORTA, José Silvério Baia. (1982) Tecnologia e Planejamento Educacional no Brasil (uma contribuição à história da educação no período 1930-1970). São Paulo, Cortez/AA.

_____. (1985) Planejamento Educacional. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (coord) Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira.

IANNI, O. (1971) Estado e planejamento no Brasil (1930-1970). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____. (1984) Origens Agrárias do Estado Brasileiro. São Paulo, Editora Brasiliense.

- _____. (1991) Estado e Planejamento Econômico no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira.
- JALES, Otaviana Moroja. (1981) Fundamentos Filosóficos de uma Proposta de Currículo em uma Região Rural. Cadernos de Educação. João Pessoa, (1):23-33, março.
- JAPIASSU, Janice. (1970) A Escola Rural. Recife, Publicações da Sudene.
- JAKUBASCOS, Richard. (1991) Marketing Rural. São Paulo, Editora Best-Sellers.
- LATERZA, Moacyr & RIOS, Terezinha Azeredo. (1971) Filosofia da Educação - Fundamentos. São Paulo, Editora Herder.
- LOPES, Raquel M. (1991) Socialização e Organização Familiar Rural. Cadernos CEDES. 11:42-49, Campinas, Papirus.
- MADEIRA, Felícia R. & MELLO, Guiomar Namó. (1985) Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- MAIA, Eny Marisa. (1982) Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em Aberto. Brasília, INEP, 1(9):27-33.
- _____. (1983) A Qualidade do Ensino Básico na Zona Rural: Problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 46:16-22, agosto.
- MARI, Hugo et alli. (1991) Proposta para ensino de leitura e redação em Escolas Rurais de 1º grau. CADERNOS CEDES. 11:5-30, Campinas, Editora Papirus.
- MARTINS, Joel. (1978) Modelo de planejamento curricular. IN: GARCIA, Walter E. (org) Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Editora McGraw-Hill do Brasil Ltda.

- MARTINS, José de Souza.(1982) A valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. Em Aberto. Brasília, INEP, 1(9): 7-18, setembro.
- MARX, Karl.(1985) A origem do Capital - A acumulação primitiva. São Paulo, Global Editora.
- MEC/FAE.(1987) Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- MELLO, Guiomar Namó de.(1991) Políticas Públicas de Educação. Revista Estudos Avançados. São Paulo, 5(13):7-47.
- _____.(1993) Cidadania e Competitividade. São Paulo, Editora Cortez.
- MELLO, Antônio de Oliveira.(1982) Patos de Minas: Minha Cidade. Patos de Minas, Editora da Academia Patense de Letras.
- MENDRAS, Henri.(1969) Sociologia no Meio Rural. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (org) Sociologia Rural. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MORA, José Ferrater.(1982) Dicionário de Filosofia. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- MOREIRA, José Roberto.(1984) Educação Rural e Educação de Base. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. INEP, Brasília, 65(149): 100-32, jan/abr.
- MOURA, Clovis.(1987) A sociologia Posta em Questão. São Paulo, Livraria Ciências Humanas.
- NAGLE, Jorge.(1976) Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU/MEC.
- NOSELLA, Paolo.(1992) A Escola de Gramsci. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.

NUNES, Hella Tereza Hartman. (s/d) Competência do Professor de 1º grau no Meio Rural. Porto Alegre, UFRGS. mon/tese.

OLIVEIRA, Francisco de. (1981) A Economia Brasileira: Crítica à Razão Dualista. In: Questionando a Economia Brasileira. Seleções CEBRAP 1. São Paulo, Brasiliense.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. (1986) A Educação Rural no Contexto dos Cursos de Pedagogia. AMAE Educando. Belo Horizonte, Ano XIX, nº 178, abril.

PAIVA, Vanilda. (1970) Educação Populare Educação de Adultos. São Paulo, Loyola.

_____. (1985) Perspectiva da Educação Brasileira. Em Aberto. Brasília, INEP, 4(25):1-8, jan/mar.

PENA, Belisário. (1941) Educação Rural. In: Estatística do Ensino: 1940. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico de Geografia e Estatística, volume I.

PEREIRA, Maria A. (1990) Fundamentos da Política Educacional: estudo das relações da Educação com o Estado e a Sociedade. Educação. Santa Maria, UFRGS, 15(2):7-22.

PETTY, Miguel, TOMBIM, Ana, VERA, Rodrigo. (1981) Uma alternativa de educação rural. IN: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. Educação rural no Terceiro Mundo. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

PICANÇO, Yracy Silva. (1986) Alguns Elementos para Discussão sobre o Professor Leigo no Ensino Brasileiro. Em Aberto. Brasília, INEP, 5(32): 9-12, out/dez.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. (1977) Política e Trabalho no Brasil: dos anos vinte à trinta. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

PINTO, João Bosco. (1981) A Educação de Adultos e o Desenvolvimento Rural. IN: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. Educação Rural no Terceiro Mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1982) Tecnologia de pequena produção no desenvolvimento rural. Cadernos ANPEd. Rio de Janeiro, ANPEd/CNPq, 1:23-35, junho.

PORTELA, Fernando & VISENTINI, Jose W. (1988) Exodo rural e urbanização. São Paulo, Editora Atica.

QUEDA, Oriovaldo. Extensão Rural: para que e para quem serve. Cadernos ANPEd. Rio de Janeiro, ANPEd/CNPq, 1:17-22, junho.

RAMOS, Lillian Maria Paes de Carvalho. (1989) A democratização do Ensino Rural: uma experiência pioneira. Revista Educação e Sociedade. Campinas, Ano X, nº 32, abril.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. (1978) Introdução à História da Educação Brasileira. São Paulo, Cortez/Moraes.

_____. (1979) História da Educação: a organização escolar. 2ª edição. São Paulo, Moraes.

RIOS, José Arthur. (1986) Rumos da Educação Rural. Carta Mensal. Rio de Janeiro. Confederação Nacional do Comércio, 32(375): 27-39, junho.

ROCHA, Anna Bernardes. Políticas Educacionais. (1989) In: SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, & SILVA, Eurídes Brito de. Educação: uma visão crítica. São Paulo. Pioneira.

RODRIGUES, Marlene. (1988) A ideologia das Primeiras Letras nos campos do Brasil. Curitiba, Vozes/UFPR.

ROMANELLI, Octaíza de Oliveira. (1982) História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Editora Vozes.

ROMAO, José Eustáquio. (1992) Poder Local e Educação. São Paulo, Editora Cortes.

ROSSI, Wagner Gonçalves. (1978) Capitalismo e educação. São Paulo, Cortez/Moraes.

SAVIANI, Demerval. (1978) Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter (org). Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento. Recife, McGraw-Hill do Brasil.

_____. (1980) Educação: do senso comum a consciência filosófica. São Paulo, Cortez/AA.

_____. (1992) Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Editora Cortez.

SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. (1989) O Ensino de Segundo Grau e a Nova Carta. Em Aberto. Brasília, INEP, 8(41):3-11, jan/mar.

SERRA, José. (1983) Ciclos e Mudanças Estruturais na Economia Brasileira do Pós-Guerra. In: BELUZZO, Luiz Gonzaga, & COU-TINHO, Renata (orgs). Desenvolvimento Capitalista no Brasil: Ensaio sobre a Crise. vol 2, São Paulo, Brasiliense.

SILVA, Francisco de Assis. (1992) História do Brasil: Colônia, Império e República. São Paulo, Editora Moderna.

SILVA, José Graziano. (1981) Progresso Técnico e Relações de Trabalho na Agricultura. São Paulo, Hucitec.

_____. (1990) O que é Questão Agrária. São Paulo, Brasiliense (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Marinete dos Santos. (1980) Educação Brasileira no Estado Novo. São Paulo, Editora Livramento.

SPEYER, Anne Marie. (1983) Educação e Campesinato - Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo, Edições Loyola.

SORJ, Bernardo & WILKINSON, John. (1984) Sociedade e Política no Brasil Pós-64. São Paulo, Brasiliense.

STAHL, Marimar M. (1986) Reflexões Sobre a Formação do Professor Leigo. Em Aberto. Brasília, INEP. 5(32):17-25, out/dez.

THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria N.(coords)(1993) Educação e Escola no Campo. Campinas, Papirus.

TORRES, Carlos Alberto.(1993) Sociologia Política da Educação. São Paulo, Cortez.

VENCESLAU, Paulo de Tarso.(1989) Limpar o Terreno. Revista Teoria & Debate. São Paulo, 6(2):62-66, abr/mai/jun.

VIEIRA, Élio.(1984) Educação e produtividade. Rio de Janeiro, Fundação Emílio Odebrecht/ Forense Universitária.

XAVIER, Maria Elizabete S.P.(1990) Capitalismo e Escola no Brasil - A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961). Campinas, Papirus.

WARDE, Mirian Jorge.(1979) Educação e Estrutura Social. São Paulo, Cortez/Moraes.

_____.(1986) O Professor Leigo: Até quando? Em Aberto. Brasília, INEP, 5(32):1-8, out/dez.

WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias(orgs)(1981) Educação Rural no 3º Mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

WEFFORT, Francisco C.(org)(1991) Os clássicos da Política. São Paulo, Editora Atica, (volume 1).

Анехо 1

Subsídios para dissertação de
mestrado sobre Educação Rural.

Prof. Sérgio Celani Leite
Univ. Federal de Uberlândia

Município de _____

Número total de Escolas Rurais _____

Quantidade de salas multisseriadas _____

Disposição séries/alunos: (quantidade)

	qtde salas	qtde alunos
1a. série	_____	_____
2a. série	_____	_____
3a. série	_____	_____
4a. série	_____	_____

Sobre os professores que atuam em salas (exceto aqueles que
estão no Banco administrativo)

- a) Quantos leigos _____
- b) Quantos com I grau incompleto _____
- c) Quantos com I grau completo _____
- d) Quantos com II grau incompleto _____
- e) Quantos com II grau completo _____
- f) Quantos com Superior incompleto _____
- g) Quantos com Superior completo _____

Total _____

Número total de alunos:

matriculados início de 94 _____

irregulares em novembro 94 _____

População do município (censo de 90)

área urbana _____

área rural _____

Анехо 2

Levantamento de dados - Pesquisa sobre Educação Rural

Questionário nº 1 - Para alunos da Escola Rural de 1º e 2º graus

Parte I - Caracterização do Entrevistado

Local de residência - _____

Município de - _____

Estado civil: () casado () solteiro () outros

Idade: _____ anos Sexo: _____ Escol: _____

Frequenta a Escola: () Manhã () Tarde () Noite

Distância entre residência/escola: _____

Tempo gasto para chegar à escola: _____

Transporte utilizado: _____

Entrevistado é:

() Proprietário, esposa ou filho de proprietário rural

() Trabalhador, esposa ou filho de trabalhador rural

() Arrendatário, esposa ou filho de arrendatário rural

Se proprietário ou arrendatário, quantos hectares: _____

Parte II - Sobre a Vida e o Trabalho no campo

1) Você trabalha:
() somente no campo () campo e cidade () não trabalho

2) Se trabalha, em qual(is) períodos?
() Manhã () Tarde () dia todo () Noite
() somente nos fins de semana () quando posso

3) Se você faz outros serviços, além do trabalho rural, em que você trabalha? _____

4) Você trabalha:
() na sua propriedade, ou da família, como patrão
() na propriedade de outras pessoas, como empregado
() na sua propriedade e na dos outros ao mesmo tempo
() na sua propriedade, ou da família, como empregado/arrendatário

5) Qual o seu trabalho no campo (pode marcar mais de um tipo)
() Capina () Carpinteiro () Fabricação de queijos
() Pate-pasto () Pedreiro/Fintor () Fabricação de doces
() Tratorista () Serviços gerais () Tecelagem
() Vaqueiro () Plantio/colheita () Artesanato em geral
() Caseiro () Controle pragas () Outros serviços

6) O serviço da roça, você aprendeu com quem? (pode ser mais de um)
() Pai () Mãe () Irmãos () Parentes
() vizinhos ou amigos que moram na zona rural
() patrão e outros companheiros de serviço
() através da Escola e dos professores rurais
() através de técnicos da EMATER e de empresas rurais
() através de outras pessoas que dão assistência no campo como padres, pastores evangélicos, cursilhistas, etc.
() outras pessoas que não moram na zona rural

Parte III - Sobre a Escola Rural

- 1) Você gosta de frequentar a escola?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

Porque: _____

- 2) O que você mais gosta de estudar? (pode marcar mais de um)
() Português () Matemática () Ciências (Física/Química)
() História () Geografia () Religião
() Outras matérias como Educação Física e trabalhos extras

Porque? () ajuda no trabalho () ajuda nos estudos posteriores
() é mais interessante () não sei explicar
() é mais fácil () gosto do professor da matéria

- 3) Se você trabalha e estuda, o que aprende na Escola auxilia nas suas tarefas do campo?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

Porque SIM?

- () a Escola ensina o serviço da roça
() a Escola e o professor ajudam as pessoas do campo a aprenderem o serviço da roça e utilizar instrumentos certos no campo
() porque é fácil de aprender as coisas na Escola e utilizá-las no serviço da roça
() outros motivos

Porque NÃO?

- () a Escola não ensina o serviço da roça
() os professores não conhecem a vida da roça e o trabalho no campo
() porque as lições da Escola são difíceis de aprender e não tem utilidade no serviço da roça
() outros motivos

Porque ÀS VEZES?

- () alguma coisa que o professor ensina, serve para o serviço rural
() porque o professor pergunta para os alunos o que eles querem aprender sobre a vida e o trabalho no campo
() porque sempre o professor quando ensina uma coisa nova, mostra como utilizar o que aprendeu, no serviço da roça

- 4) Você falta muito às aulas? () SIM () NÃO () ÀS VEZES

Motivos de ausência às aulas: (pode ser mais de um)
() Trabalho () Distância da Escola () Doenças
() Falta tempo () Condições econômicas () Outros

- 5) Você já repetiu alguma série? () SIM () NÃO

Motivos de repetição: (pode ser mais de um)
() muitas faltas durante o ano letivo
() falta tempo para estudar, devido ao trabalho na roça
() pouca aprendizagem e matéria muito difícil
() falta de material escolar exigido
() falta de gosto pelo estudo e interesse pela Escola

- 6) Você já fez algum curso de técnicas agro-pecuária?
() SIM () NÃO () NÃO LEMBRO

O curso foi realizado por quem?

- () EMATER () Prefeitura Municipal
() Patrão () Conselho Comunitário Rural
() Escola () Igreja
() Empresas da cidade que vendem produtos agrícolas
() Outros

7) Você acompanha cursos ou programas de orientação rural pelo rádio ou pela televisão?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

Você utiliza o que viu ou o que aprendeu nestes programas, no seu serviço do campo?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

8) Na sua opinião, tudo o que a Escola ensina é bom e útil para as pessoas que moram e trabalham na zona rural?
() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER

Porque? _____

9) Na sua opinião, o que a Escola rural deveria ensinar para seus alunos?

10) Sua escola ou sala de aula é multisseriada?
() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER

11) Seu professor é:
() formado () leigo
() tem curso de aperfeiçoamento
() não sei responder

12) Seu professor tem residência:
() na própria comunidade rural onde leciona
() na cidade, mas fica a semana toda na comunidade
() na cidade, e viaja todo dia para dar aula na zona rural
() em outra comunidade rural, próximo à escola que leciona
() não sei onde o professor tem residência

13) Na sua opinião, a Escola rural é importante?
() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER

Porque? _____

Data em que o questionário foi respondido
(dia) _____ (mes) _____ 1994

Анехо 3

Levantamento de dados - Pesquisa sobre Educação Rural

Questionário nº 2 - Para ex-alunos da Escola Rural

Parte I - Caracterização do Entrevistado

Local de residência - _____

Município de - _____

Estado civil: () Casado () Solteiro () Outros

Idade: _____ anos Sexo: _____ Escol: _____

Entrevistado é:

() Proprietário, esposa ou filho de proprietário rural

() Trabalhador, esposa ou filho de trabalhador rural

() Arrendatário, esposa ou filho de arrendatário rural

Se proprietário ou arrendatário, quantos hectares: _____

Parte II - Sobre a vida e o trabalho no campo

1) Você trabalha:

() somente no campo () campo e cidade () não trabalha

2) Se trabalha, em qual(is) períodos?

() Manhã () Tarde () Dia todo () Noite

() somente nos fins de semana () quando posso

3) Se você faz outros serviços, além do trabalho rural, em que
você trabalha? _____

4) Você trabalha:

() na sua propriedade, ou da família, como patrão

() na propriedade de outras pessoas, como empregado

() na sua propriedade e na dos outros ao mesmo tempo

() na sua propriedade, ou da família, como empregado/arrendatário

5) Qual o seu trabalho no campo (pode marcar mais de um tipo)

() Capina () Carpinteiro () Fabricação de queijos

() Bate-pasto () Pedreiro/Pintor () Fabricação de doces

() Tratorista () Serviços gerais () Tecelagem

() Vaqueiro () Plantio/Colheita () Artesanato em geral

() Caseiro () Controle pragas () Outros serviços

6) O serviço da roça, você aprendeu com quem? (pode ser mais de um)

() Pai () Mãe () Irmãos () Parentes

() vizinhos ou amigos que moram na zona rural

() patrão e outros companheiros de serviço

() através da Escola e dos professores rurais

() através de técnicos da EMATER e de empresas rurais

() através de outras pessoas que dão assistência no campo como
padres, pastores evangélicos, cursilhistas, etc...

() outras pessoas que não moram na zona rural

7) Você participa do Conselho Comunitário Rural? () Sim () Não

Porque: _____

Parte III - Sobre a Escola Rural

- 1) Você gostava de frequentar a escola?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

Porque: _____

- 2) O que você mais gostava de estudar? (pode marcar mais de um)
() Português () Matemática () Ciências (Física/Química)
() História () Geografia () Religião
() Outras matérias como Educação Física e trabalhos extras

Porque? () ajudava no trabalho () ajudava nos estudos posteriores e nas séries seguintes
() era mais interessante () não sei explicar
() era mais fácil () gostava do professor que lecionava esta(s) matéria(s)

- 3) O que você aprendeu na escola auxiliou nas suas tarefas do campo?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

Porque SIM?

- () a escola ensina o serviço da roça
() a escola e o professor ajudam as pessoas do campo a aprenderem o serviço da roça e como utilizar instrumentos certos
() porque é fácil de aprender as coisas na Escola e utilizá-las no serviço da roça
() outros motivos

Porque NÃO?

- () a escola não ensina o serviço da roça
() os professores não conhecem a vida da roça e o trabalho no campo
() porque as lições da Escola são difíceis de aprender e não tem utilidade no serviço da roça
() outros motivos

Porque ÀS VEZES?

- () alguma coisa que o professor ensina, serve para o serviço rural
() porque o professor perguntava para os alunos o que eles queriam aprender sobre a vida e o trabalho no campo
() porque sempre, quando o professor ensinava uma coisa nova, ele mostrava como utilizar o que aprendíamos, no serviço rural

- 4) Você faltava muito às aulas? () SIM () NÃO () ÀS VEZES
Motivo de ausência às aulas: (pode ser mais de um)
() trabalho () Distância da Escola () Doenças
() Falta de tempo () Condições econômicas () outros motivos

- 5) Você repetiu alguma série escolar? () SIM () NÃO

Motivos de repetição: (pode ser mais de um)
() muitas faltas durante o ano letivo
() falta de tempo para estudar, devido ao trabalho na roça
() pouca aprendizagem e matéria muito difícil
() falta de material escolar exigido
() falta de gosto pelo estudo e interesse pela Escola

- 6) Você gostaria de continuar estudando? () SIM () NÃO

Porque: _____

- 7) Na sua opinião, o que a Escola ensina é bom e útil para as pessoas que moram e trabalham na zona rural?
() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER

Porque? _____

- 8) Na sua opinião, o que a Escola Rural deveria ensinar para os seus alunos?

- 9) Você participa de reuniões escolares? (pais, professores, etc)
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

Motivo(s) de não comparecimento: (pode ser mais de um)

- () nunca recebi convite para uma reunião escolar
() não tenho tempo para participar de reuniões escolares
() não tenho interesse em participar de reuniões escolares
() a escola não realiza reuniões com pais ou outras pessoas
- 10) No início do ano, a Escola de sua comunidade, faz reuniões para a elaboração do calendário e do planejamento escolar?
() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER
- 11) As férias escolares, da Escola de sua comunidade, atende as necessidades da família rural ou você prefere outra época?
() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER

Se outra época, qual e porque? _____

- 12) Você já fez algum curso de técnicas agro-pecuária?
() SIM () NÃO () NÃO LEMBRO

O curso foi realizado por quem?

- () EMATER () Prefeitura Municipal
() Patrão () Conselho Comunitário Rural
() Escola () Igreja
() Empresas da cidade que vendem produtos agrícolas
() Outros

- 13) Você acompanha cursos ou programas de orientação rural pelo rádio ou pela televisão?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

Você utiliza o que viu ou o que aprendeu nestes programas, no serviço do campo?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

- 14) Na sua opinião, a Escola Rural é importante?
() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER

Porque? _____

Анехо 4

Levantamento de dados - Pesquisa sobre Educação Rural
Questionário nº 3 (Para professores que atuam na zona rural)

I - Caracterização do entrevistado:

Localidade que trabalha - _____

Município de - _____

Estado civil _____ Idade _____ Sexo _____

Formação profissional (escolaridade)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> primário completo (4a. série) | <input type="checkbox"/> II grau completo (magist) |
| <input type="checkbox"/> primário incompleto (4a. série) | <input type="checkbox"/> II grau completo sem ser curso de magistério |
| <input type="checkbox"/> I grau completo (8a. série) | <input type="checkbox"/> II grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> I grau incompleto | <input type="checkbox"/> Superior completo |
| <input type="checkbox"/> Curso de preparação para professor leigo | <input type="checkbox"/> Superior incompleto |

Situação funcional do entrevistado:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Efetivo (União/Estado/Prefeitura) | <input type="checkbox"/> Designado |
| <input type="checkbox"/> Contratado (pela CLT) | <input type="checkbox"/> contrato temporário |
| <input type="checkbox"/> Cedido por alguma escola urbana | <input type="checkbox"/> Outra situação |

Residência do entrevistado: Urbana RURAL

a) se reside na zona rural:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> na escola | <input type="checkbox"/> casa da prefeitura ou do Estado |
| <input type="checkbox"/> casa própria | <input type="checkbox"/> casa de terceiros |
| <input type="checkbox"/> casa alugada | <input type="checkbox"/> casa paroquial ou vinculada a alguma Igreja |

b) se reside na zona urbana:

- viaja diariamente
 fica na zona rural somente nos dias letivos
 variável

Exerce outra atividade, além de professor rural? Qual?

Se morador na zona rural, o entrevistado caracteriza-se como

- Proprietário, esposa/marido ou filho(a) de proprietário rural
 Trabalhador, esposa/marido ou filho(a) de trabalhador rural
 Arrendatário, esposa/marido ou filho(a) de arrendatário rural

Distância do local de residência/trabalho? _____

O entrevistado vai trabalhar?

- | | | |
|---------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> à pé | <input type="checkbox"/> à cavalo | <input type="checkbox"/> de carro próprio |
| <input type="checkbox"/> ônibus | <input type="checkbox"/> carro da prefeitura | <input type="checkbox"/> bicicleta |

II - Sobre a vida escolar rural

01) Quais os principais problemas percebidos por você, em relação as atividades escolares?

02) Você tem contato direto com as famílias de seus alunos?
() Sim () Não () Às vezes

Se NÃO, porque?

03) Em seus contatos com as famílias, qual a principal preocupação das mesmas, em relação aos filhos matriculados? (marcar até 3 opções)

- () apenas aprender a ler e escrever
- () meio de melhorar a vida ou arranjar emprego na cidade
- () continuar os estudos na cidade
- () melhorar o nível de vida na zona rural, a nível comunitário
- () melhorar o nível de vida familiar, exclusivamente
- () as famílias não expressam claramente essas intenções
- () não sei responder pois não tenho contato com as famílias

04) Em sua opinião, o currículo escolar atende aos objetivos das famílias da zona rural?

- () Sim () Não () Em parte

Porque?

05) O planejamento escolar é realizado por quem?

- () Supervisora ou pela secretaria municipal/estadual de ensino
- () pelo diretor(a) da escola
- () somente pelo professor da sala ou da disciplina que leciona
- () pelo conjunto de professores da escola
- () conjuntamente com pais e mestres da comunidade rural
- () com professores e alguns líderes da comunidade rural

06) Você utiliza livros didáticos e/ou cartilhas? () Sim () Não

Se utiliza, eles são:

- () recomendados pela prefeitura/supervisão/delegacia de ensino
- () recomendados por outros professores (da zona urbana)
- () recomendados por outros professores (da zona rural)
- () escolhido pelo conjunto de professores da escola
- () escolhidos por você, pessoalmente
- () acatados pela escola porque são doados pela FAE/MEC

Se não utiliza livro didático ou cartilha, cite os motivos:

07) Qual o material didático mais utilizado e porque?

08) Ao preparar seu material a ser utilizado em sala, como planos de aula, exercícios, testes, materiais visuais, etc, você:

- solicita orientação de professores da cidade
- solicita orientação de professores da zona rural
- já tem o material preparado pela supervisão
- tira cópia do material utilizado na cidade
- cria seu próprio material à partir de suas necessidades
- utiliza o material existente na escola
- cria o material à partir da orientação dada pela supervisão

09) Em sua opinião, o Planejamento e o material didático utilizados, estão adequados à realidade dos seus alunos?

- Sim Não Em parte

Porque?

10) Qual ou quais adaptações você fez, para adequar suas aulas e material utilizado, à realidade de seus alunos?

11) Você recebeu alguma orientação pedagógica específica, para atender as exigências da escolaridade na zona rural? Em caso positivo, por parte de quem ou qual instituição?

Essas orientações são repassadas?

- anualmente semestralmente mensalmente

12) Se voce "pudesse", o que modificaria em termos curriculares na sua Unidade Escolar?

Porque?

13) Em sua opinião, qual ou quais os motivos que levam os alunos da zona rural a frequentarem a escola?

14) Em sua opinião, qual ou quais os principais problemas que os alunos da zona rural enfrentam?

15) Em suas observações, qual o conteúdo que os alunos mais gostam? E porque?

16) O calendário escolar obedece os ciclos de plantio/colheita ou a época de chuvas/seca?

() SIM () Não

Se Não, porque?

17) Sua escola, ou você, dá orientação aos seus alunos quanto nos temas agro-pecuários ou ligados à produção rural?

Sim Não às vezes

Porque?

18) Você, como professora, participa das reuniões dos Conselhos Comunitários ou semelhantes, que acontecem em sua localidade de trabalho?

Sim Não às vezes

Porque?

19) Em sua opinião, a escola rural tenta igualar-se, ou fazer as mesmas coisas que a escola urbana?

Sim Não às vezes

Porque?

20) Em sua opinião, a escola é significativa e importante para as famílias rurais, ou seu significado e importância são relativos?
